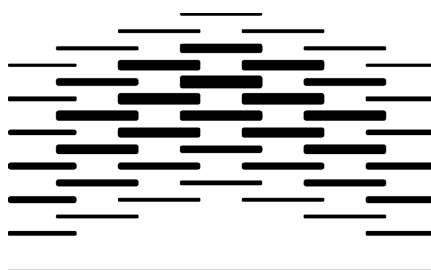


# Barnehagelærerprofesjonen i og med jakten på «kvalitet»

*En Foucault-inspirert analyse*

Anniken Lind



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk ved  
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

23. juni 2015



# Forord

Endelig er jeg, jeg som har bare meg selv, ute av «tidsklemma». Jeg har sett frem til denne dagen, samtidig som jeg mot slutten har tenkt «hva skal jeg finne på nå?». Tiden som masterstudent har vekket lærelyst og sug etter flere kunnskaper, som jeg ikke visste at jeg bar på. Det har vært mange oppturer og nedturer i løpet av disse årene, størst av alt er at jeg nå kan si «jeg er ferdig!», veldig rart, og veldig deilig! Jeg kjenner på en stolthet over at jeg har mestret noe jeg tidligere tenkte var å sikte mot stjernene. Endelig er jeg her, og jeg er stolt over oppgaven jeg nå leverer i fra meg.

Tusen takk til mamma og pappa! Takk for at dere alltid har hatt troen på at jeg kan få til det jeg ønsker. Takk for at dere har hørt på meg og støttet meg i mine glade og lykkelige skriveøyeblikk, og en enda større takk for at dere har vært der for meg når masterstudiet har bydd på utfordringer, frustrasjoner og tunge tanker. Takk for at dere alltid hjelper meg, uavhengig av hva jeg trenger hjelp til. Jeg kommer ikke uten å takke for Tanja, den fineste og beste vennen, for oss alle. Takk for at dere alltid var så uendelig snill med henne, og takk for at dere var det hver eneste dag i nesten 20 år. Jeg er evig takknemlig! Helt til sist, takk for at dere sier at dere er stolte av meg og det jeg får til, det gjør meg så veldig glad!

Takk til alle de snille vennene mine som har ventet tålmodig på meg i snart tre år, på at jeg endelig skal få fritid. Takk for at dere har laget middager til meg, bakt meg brød, invitert på camping, kakefester og vaffelspising, kommet på besøk og alltid har hatt tid til meg, når jeg endelig har hatt tid til dere. Tusen takk! Jeg vil også takke for at dere har holdt ut all prat om oppgaven, og ikke minst, at dere stilte opp for meg da leiligheten skulle males og ordnes for salg, jeg er dere evig takknemlig! Dere er fine! Takk til Christina og Christin for deres engelskkunnskaper, når mine skortet, tusen takk!

Takk til Pia, takk for at du så tydelig var begeistret for min tanke om en mastergrad, og takk for at du så potensialet mitt fra første dag vi jobbet sammen. Takk for alt du har

fått meg til å forstå i løpet av disse årene. Du har alltid hørt på meg med en glede, interesse og entusiasme som har gjort at jeg hele veien har hatt lyst til å gjøre «det lille ekstra». Tusen takk!

Takk til min veileder, Ann Merete, som har støttet mine valg gjennom hele prosessen med oppgaven. Takk for de kritiske spørsmålene, de faglige diskusjonene og for at du alltid har tatt deg tid til meg, uavhengig av om du har vært på jobb eller ikke.

Helt til sist, det jeg har sett på hver eneste dag i over ett år:

Mitt liv, eg lovar deg høgt og dyrt  
ikkje før døden det vil  
sløknar min brennande eldhug til deg  
og gleda: å høyre deg til.

(Halldis Moren Vesaas, *Til Livet*, 1930)

Anniken

# Summary

In this thesis, I have focused on the early childhood education teacher profession in and with the pursuit of «quality». I have chosen this topic as I experience that the focus on quality has been vast in the recent years, and that my professional knowledge is not as important as it used to be. The research question in this thesis is as follows: In what ways are the early childhood education teacher discursively inscribed in a professional dilemma between the demands from their employer and their professional knowledge? My methodological approach is genealogical analysis, inspired by Foucault. I have used Foucault as theoretical inspiration, and his concepts of discourse, power and knowledge, governmentality and truths. The data material is taken from *St.meld. nr. 41 (2008-2009)*, the project mandate and different standards of/for the *Prosjekt Oslobarnehagen*, feature articles, newspaper articles, blog posts and other websites I have found interesting for my theses.

I present the early childhood education teacher profession, criticism of the early education teaching as a profession, as well as the early childhood education teachers' «freedom» in using different methods, which I argue is about to disappear. I explain the complexity of the concept of quality and how it is understood in public documents. Here it's interpreted as to satisfy users' demands and expectations, while educational quality as something other than how it's understood in public documents. It's giving children opportunities to develop the skills which are needed as humans, to become active participants in the society they grow up in and are a part of. New Public Management is presented, and how it affects the field of early childhood education. *Prosjekt Oslobarnehagen* is also thoroughly described, with its scorecards, project targets, efficacy targets and its success criterias.

In chapter 4, I describe genealogy as methodology, and present my analysis questions. Genealogy is characterized as using history for discussing today's truisms, and not seeing the past as an alternative to the present. In this way, new stories will create alternative ways of understanding history. I also discuss my research position, with ethical reflections, especially the fact that I am being critical to *Prosjekt Oslobarnehagen*, and at the same time being an employee in Oslo commune.

In chapter 5, I present my analyses. I have analysed three different discourses: learning discourse, profession discourse and ideology discourse. I have chosen these discourses based on the topic of my thesis. Also, by reading *St.meld. nr. 41*, they caught my attention, and I therefore wanted to research this further. I describe dichotomies that occur in these discourses, disqualified knowledge and power production.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 BEGREPSAVKLARINGER .....	9
1.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA .....	11
1.2.1 <i>Forsknings spørsmål</i> .....	13
1.3 VALG AV METODOLOGI.....	13
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	15
<b>2.0 TEMA</b> .....	<b>17</b>
2.1 BARNEHAGELÆRERPROFESJON .....	17
2.1.1 <i>Kritikk mot barnehagelæreryrket som profesjon</i> .....	19
2.1.2 «Metodefrihet».....	21
2.2 «KVALITETSDISKURSEN» .....	22
2.2.1 <i>Pedagogisk kvalitet</i> .....	23
2.2.1.1 Den nordiske barnehagemodellen .....	26
2.2.2 <i>Prosjekt Oslobarnehagens forståelse av kvalitet</i> .....	27
2.3 TEMAETS AKTUALITET .....	28
2.3.1 <i>Neoliberalismens påvirkning på barnehagefeltet</i> .....	29
2.5 POLITISKE DOKUMENTER.....	31
2.5.1 <i>Oslobarnehagen – landets beste!</i> .....	31
2.5.1.1 Målstyring .....	33
2.5.1.1.1 Prosjekt mål og effektmål.....	35
2.5.1.2 Suksesskriterier.....	36
2.5.2 <i>Forslag til ny barnehagelov</i> .....	36
2.6 OPPSUMMERING.....	38
<b>3.0 EPISTEMOLOGI</b> .....	<b>41</b>
3.1 SYN PÅ KUNNSKAPER .....	41
3.2 TEORETISK INSPIRASJON .....	42
3.2.1 <i>Michel Foucault</i> .....	42
3.2.1.1 Diskurs.....	42
3.2.1.2 Makt og kunnskaper .....	43
3.2.1.3 Governmentality.....	45
3.2.1.4 Sannheter .....	46
3.3 OPPSUMMERING.....	47
<b>4.0 METODOLOGI</b> .....	<b>48</b>
4.1 GENEALOGI .....	48
4.1.1 <i>Genealogiske analyser</i> .....	50
4.2 DATAMATERIALET.....	51
4.2.1 <i>Overordnede mål i St.meld. nr. 41 (2008-2009)</i> .....	51
4.3 FORSKERPOSISJON OG ETISKE REFLEKSJONER .....	52
4.4 OPPSUMMERING.....	55
<b>5.0 GENEALOGISKE ANALYSER</b> .....	<b>57</b>
5.1 LÆRINGSDISKURS .....	57
5.1.1 <i>Dikotomier</i> .....	60
5.1.2 <i>Diskvalifisert kunnskap</i> .....	60
5.1.3 <i>Maktproduksjon</i> .....	63
5.2 PROFESJONSDISKURS .....	65
5.2.1 <i>Dikotomier</i> .....	67
5.2.2 <i>Diskvalifisert kunnskap</i> .....	68
5.2.3 <i>Maktproduksjon</i> .....	72

5.3 IDEOLOGIDISKURS .....	74
5.3.1 <i>Dikotomier</i> .....	77
5.3.2 <i>Diskvalifisert kunnskap</i> .....	77
5.3.3 <i>Maktproduksjon</i> .....	79
5.4 OPPSUMMERING.....	81
<b>6.0 MED ØNSKE OM ROM FOR PEDAGOGISK KVALITET .....</b>	<b>88</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>89</b>



# 1.0 Innledning

Tittelen på masteroppgaven min har jeg valgt på bakgrunn av hvordan jeg, som ansatt pedagogisk leder i Oslo kommune, opplever presset for å «levere» gode målbare tall, som skal si noe om kvaliteten i barnehagen der jeg jobber. Dette blant annet gjennom brukerundersøkelser og antall barn jeg velger å kartlegge med kartleggingsverktøyet *TRAS*<sup>1</sup>. At jeg har valgt både «i» og «med» har sin bakgrunn i det dilemmaet jeg selv opplever å stå i, hvor jeg på den ene siden skal utøve mine faglige kunnskaper og på den andre siden skal gjennomføre de krav og pålegg som arbeidsgiver pålegger meg gjennom blant annet *Prosjekt Oslobarnehagen*, noe som for meg ikke alltid er forenlig. At barnehagelæreren er «i» jakten på «kvalitet» er i denne oppgaven forstått som at det er barnehagelæreren som har ansvaret for planlegging, gjennomføring og evaluering av de pedagogiske aktivitetene (Kunnskapsdepartementet, 2011) på bakgrunn av sine faglige kunnskaper. At barnehagelæreren er «med» i jakten på «kvalitet» er her forstått som hvordan barnehagelæreren, ved å være ansatt, skal opptre lojalt og gjennomføre de arbeidsoppgaver arbeidsgiver pålegger, og at det i stor grad er andre enn barnehagelærerne selv som legger føringene for barnehagens innhold og arbeidsoppgaver (Greve, Jansen & Nordbrønd, 2013). Både «i» og «med» må sees i sammenheng med hverandre, og de forutsetter hverandre i denne oppgaven.

## 1.1 Begrepsavklaringer

Kvalitetsbegrepet er komplekst og kan forstås på mange ulike måter, noe som i kapittel 2.2, «*Kvalitetsdiskursen*», vil bli utdypet ytterligere. Ved at jeg i denne oppgaven har valgt å rette oppmerksomheten mot jakten på «kvalitet» vil kvalitetsbegrepet i all hovedsak kunne forstås som «evnen til å tilfredsstill kundens eller brukerens krav og forventninger» (Gundersen & Halbo, 2014). Ved å forstå kvalitet på denne måten, vil en kunne se kvalitet som oppfyllelse av mål og standarder, slik som *Prosjekt Oslobarnehagen* pålegger kommunens ansatte å følge (Oslo

---

<sup>1</sup> Tidlig Registrering Av Språkutvikling

kommune, 2014d). I *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* er kvalitetsbegrepet nevnt 347 ganger, uten at det blir sagt noe om hva kvalitet skal forstås som (Nordbrønd, 2009). Mitt ønske med denne oppgaven er at kvalitetsbegrepet, sett i sammenheng med arbeid i barnehage, skal handle om å gi hvert enkelt barn forutsetninger for at de på best mulig måte skal bli aktive deltakere i samfunnet de vokser opp i og er en del av (Kragh-Müller, 2013).

Jeg har valgt å benytte begrepet «barnehagelærer» gjennom hele oppgaveteksten, samtidig vil jeg benytte «førskolelærer» i de direkte sitatene hvor dette begrepet er benyttet. Dette for at siteringen min skal bli så riktig som mulig. Førskolelærertittelen ble erstattet med yrkestittelen barnehagelærer i 2013 (Larsen, 2013).

Tillit i denne teksten er forstått som det å stole på barnehagelærernes kompetanse og kunnskaper, samt det å bli gitt skjønnsbasert beslutningsmakt (Grimen, 2008). Med utgangspunkt i dette vil det være forstått både som tillit fra myndigheter og tillit fra foreldre. For barnehagelæreres arbeid i barnehager vil det blant annet være friheten «til å velge arbeidsmåter for å planlegge, gjennomføre og dokumentere det pedagogiske arbeidet» (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 106). Ved å se på tillit i dette perspektivet vil en kunne lese at økt styring utenfra vil kunne begrense barnehagelæreres autonomi, noe jeg vil argumentere for gjennom oppgaven, at *Prosjekt Oslobarnehagen* kan være et eksempel på.

Inspirert av Biesta (2014) velger jeg å forklare begrepet «læring» som et prosessbegrep og et individualistisk og individualiserende begrep. Læring beskriver et forløp eller en aktivitet, noe som dermed også kan vise at læring er et nøytralt begrep med hensyn til innhold, retning og formål.

Det å hevde at læring er bra eller ønskelig, og dermed hevde at det er noe som bør foregå hele livet, og som bør fremmes gjennom skolen, gir derfor egentlig ingen mening før man spesifiserer hva læringen *inneholder*, og ikke minst før man spesifiserer hva som er læringens *formål* (2014, s. 87).

Ved bruk av kompetansebegrepet er jeg inspirert av Hjorts (2005, s. 95) bruk av begrepet. Hun bruker begrepet i dobbel betydning: den formelle rett til å utføre bestemte handlinger og den reelle evne til å utføre bestemte handlinger. I de offentlige dokumentene jeg benytter i denne oppgaven mangler det beskrivelse av hva som blir lagt i begrepet kompetanse, noe som gjør det utfordrende å vite hva de egentlig mener. I *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) er begrepet kompetanse benyttet 250 ganger i ulik form (kompetanse, kompetansebehov, kompetansemiljø, forskerkompetanse, etc.), og det nærmeste jeg kommer en forklaring av begrepet er utdrag hentet i Rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2003, som sier hvilken kompetanse førskolelærerstudenter skal ha etter endt utdanning (2009, s. 27).

Jeg velger å benytte meg av det engelske begrepet «governmentality» i stedet for å oversette dette til det norske begrepet «styringskunst». Dette fordi det engelske ordet, i motsetning til det norske, får frem «ordspillet som minner om at den regjeringen eller styringen det er snakk om, er knyttet opp til måten de styrende, og de styrte tenker på – til deres mentalitet» (Foucault, 2002, s. 10).

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Da jeg startet på masterstudiet i barnehagepedagogikk hadde jeg planlagt å skrive masteroppgave om temaet foreldresamarbeid. Underveis i studiet har jeg innsett at det ikke er foreldresamarbeid jeg har vært mest opptatt av, men hvordan barnehagelæreren opptrer i møter med nye standarder<sup>2</sup>, forslag til nye lover, Rammeplan, krav og ønsker fra foreldre, og hva alle disse ulike forventningene kan gjøre med profesjonsutøvelsen til barnehagelærere. I løpet av de siste årene har jeg opplevd at fokuset på kvalitet i barnehagene har økt betraktelig, noe jeg tenker har ført til at mine kunnskaper om barn og mine ønsker for barna i barnehagen ikke er så viktig lengre. Det som er viktig er for eksempel hvor godt barnehagen scorer på brukerundersøkelsen<sup>3</sup>, hvor mange barn jeg

---

<sup>2</sup> For eksempel *Prosjekt Oslobarnehagens* ulike standarder for å heve kvaliteten i kommunens barnehager, eksempler på standarder er Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling og Oslostandard for godt språkmiljø i barnehagen.

<sup>3</sup> Se eksempel fra Oslo kommunes brukerundersøkelse (2014b): [www.barnehager.oslo.kommune.no](http://www.barnehager.oslo.kommune.no).

velger å gjennomføre *TRAS* på for å forsikre meg om at de har et normalutviklet norsk språk, og hvor mye informasjon jeg kan bidra med til overføring mellom barnehage og skole. Det jeg mener er bra for de barna jeg er sammen med i barnehagen, kommer langt ned i rekken. Dette gjennom blant annet Stortingsmeldinger, *Prosjekt Oslobarnehagen*, føringer fra bydelen, føringer fra ledelsen i barnehagen og ønsker og krav fra foreldre. I tillegg skal retten til barns medvirkning i varetas.

Profesjon og «kampen» rundt det å bli anerkjent som profesjon har underveis i studiet blitt viktig for meg, og en «kamp» jeg selv ønsker å delta i. Jeg har gjennom ulike litteratur, kronikker, artikler og diskusjoner i ulike miljøer (kolleger, studiegrupper, venner, familie) fått en erkjennelse av at jeg, tidvis, ikke bidrar til å snakke profesjonen vår opp og frem. Jeg har helt siden jeg var ferdig utdannet barnehagelærer vært opptatt av ikke å bli omtalt som «barnehagetante», samtidig som jeg først gjennom studiet har blitt oppmerksom på hvordan alle begreper, utsagn og aktiviteter man tenker og uttrykker bidrar til reproduksjon av diskurser. Jeg ønsker å løfte frem nye diskurser om hva kvalitet i barnehagen kan være, da jeg gjennom mitt valg av metodologi, vil presentere nye fortellinger som kan gi muligheter til alternative måter å forstå historien på.

Med utgangspunkt i valg av tema bestemte jeg meg for å lese *St.meld. nr. 41 (2008-2009)*, og ha denne som et overordnet dokument til analysen min. Jeg valgte da å ha de tre overordnede målene i Stortingsmeldingen som bakgrunn for analyse av datamaterialet, disse er generelle mål, samtidig som de sier noe om visjonen og hvilken policy-tenkning som ligger bak. I løpet av lesingen bestemte jeg meg for at jeg også måtte ha med andre dokumenter, og valget falt da på dokumenter og standarder til *Prosjekt Oslobarnehagen*, kronikker, avisartikler, blogginnlegg og andre nettsider. Offentlige styringsdokumenter, som for eksempel *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* og *Prosjekt Oslobarnehagen*, baserer også innholdet på politiske trender (Otterstad & Andersen, 2012). Ozga (2000, gjengitt etter Otterstad & Andersen, 2012, s. 4-5) mener det er «viktig å forstå hvilke posisjon[er] politiske dokumenter kan få for feltet», og «ser politiske dokumenter som arena for komplekse spenningsforhold, der nye begreper om mening skapes».

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålet mitt må sees i sammenheng med begrunnelse for valg av tema. Jeg opplever at jeg står «i en skvis» mellom det arbeidsgiveren min, Oslo kommune, pålegger meg gjennom *Prosjekt Oslobarnehagen*, og de fagkunnskaper jeg har opparbeidet meg gjennom barnehagelærerutdanningen, arbeidserfaringer og også gjennom masterstudiet i barnehagepedagogikk. Hele oppgaveteksten kan leses som argumentasjon til mitt forskningsspørsmål, og jeg vil i avslutningen oppsummere perspektivene mine og slik jeg ser veien videre.

Forskingsspørsmålet mitt er:

På hvilke måter blir barnehagelæreren diskursivt innskrevet i en «profesjonell skvis<sup>4</sup>» mellom krav fra arbeidsgiver og sine faglige kunnskaper?

### 1.3 Valg av metodologi

Valg av metodologi har vært en krevende prosess, til tross for at jeg tidlig i studiet bestemte meg for å skrive en kritisk tekst. Kritisk som i kritikk, ikke ensbetydende med noe negativt, noe det ofte kan forstås som. «Kritikk handler om å vurdere og problematisere det som gjøres til gjenstand for kritikk» (Greve et al., 2014, s. 136). De forklarer videre hvordan kritikken blir en nødvendighet fordi det er et behov for barnehagelærere som vurderer hvorvidt endringene i barnehagefeltet er til det beste for barna i barnehagen. Noe som igjen er forvaltning av barnehagelærerprofesjonens samfunnsmandat (2014). I følge Foucault (gjengitt etter Biesta, 2014, s. 98) trenger ikke kritikk å

være premisser for en slutning som konkluderer med at «dette er det som må gjøres». Den bør være et verktøy for dem som slåss i mot, for dem som motsetter seg og avviser det som er. Den bør brukes i konfliktfylte og konfronterende prosesser, forsøk på avvisning. Den trenger ikke befale eller

---

<sup>4</sup> Begrepet «profesjonell skvis» har Thomassen (2015, s. 69) «lånt fra en konferanse ved Universitetet i Oslo våren 2010 som satte søkelys på ulike profesjoners opplevelse av å være presset mellom krav til økonomi/byråkrati og faglighet». Jeg har i denne oppgaven benyttet begrepet med utgangspunkt i denne forståelsen.

dosere. Den er ikke et programmeringsstadium. Den er en utfordring rettet mot det som er.

Thoresen (2015, s. 75) betegner kritikk som «[g]jennom et akademisk studium skal få en innsikt i og trening i å la ulik kunnskap med ulike perspektiver brytes med og mot hverandre, for å kunne belyse og se og innse hva som blant annet har sannhetsverdi».

Valget mitt falt på genealogisk analyse<sup>5</sup>, etter inspirasjon fra masteroppgaven til Lyngstad (2006), som gjorde en genealogisk analyse som omhandlet status og førskolelærerprofesjonen. Jeg bestemte meg tidlig for å følge de samme analyse spørsmålene som hun hadde gjort, inspirert av Cannella (2008). For å kunne se hvordan historien påvirker nåtidens praksiser, stiller Foucault (Cannella, 2008, s. 13-14) [oversettelse av Lyngstad (2006, s. 22)] fire spørsmål:

- *Hvilke kunnskaper har blitt ekskludert?*
- *Hvilke kunnskaper har blitt diskvalifisert fordi de er på et lavere nivå i vårt hierarkiske system?*
- *Hvem sine sannheter har blitt gjemt gjennom vår retorikk?*
- *Hvordan har spesielle grupper tatt kontroll over andre gjennom diskursens konstruksjon av kunnskaper og sannheter?*

Jeg har valgt disse spørsmålene da jeg opplever at produksjonen av sannheter i barnehagehverdagen, spesielt med tanke på kvalitet sett i sammenheng med barnehagelærerprofesjonen, forandrer seg. Produksjon av sannheter skjer i barnehager uavhengig av politiske endringer, men i denne oppgaven er det de politiske endringene som er fokusområdet.

---

<sup>5</sup> Genealogi som analyseverktøy er videre presentert i kapittel 4.1, *Genealogi* og kapittel 4.2, *Genealogiske analyser*.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp med en innledning hvor oppgavens tittel blir presentert og begrunnelse for valg av denne. Videre presenterer jeg begreper jeg benytter meg av gjennom hele teksten, begreper jeg tenker er relevant for leseren å vite hva jeg legger i begrepene. Hvorfor jeg har valgt det tema jeg har valgt blir begrunnet i kapittel 1.2, forskningsspørsmålet mitt må sees i sammenheng med begrunnelsen for valg av tema. Jeg presenterer også kort valg av metodologi og begrunnelse for valget jeg har gjort, her blir også analyse spørsmålene presentert. Til sist i kapittel 1 kommer presentasjon av oppgavens oppbygging.

I kapittel 2 presenterer jeg tema og de teoretiske kunnskaper jeg legger vekt på med tanke på profesjon og kvalitet. Kapittel 2.1, *Barnehagelærerprofesjonen* og kapittel 2.2, «*Kvalitetsdiskursen*», vil være et utgangspunkt for hva og hvorfor jeg analyserer frem det jeg gjør i analysekapitlet mitt, kapittel 5. Jeg gjør rede for temaets aktualitet og hvordan den neoliberalistiske styringsideologien påvirker barnehagen. *Prosjekt Oslobarnehagen* blir presentert, med utgangspunkt i prosjektmandatet, hvor også målene og suksesskriteriene for prosjektet blir beskrevet, i tillegg til forslag om ny barnehagelov. Jeg avslutter kapitlet med en oppsummering.

Mine syn på kunnskaper og min teoretiske inspirasjon for denne oppgaven blir presentert i kapittel 3. Jeg redegjør for Michel Foucault, samt fem av hans begreper som gir mening for denne oppgaven: diskurs, makt og kunnskaper, governmentality og sannheter. Jeg avslutter kapitlet med en kort oppsummering.

I kapittel 4 presenterer jeg min metodologiske tilnærming, genealogi og genealogiske analyser. Hvilke analyse spørsmål og datamateriale jeg bygger analysen min på blir også presentert. Jeg beskriver min forskerposisjon og etiske refleksjoner jeg har gjort meg i arbeidet med denne oppgaven. Jeg er ansatt som pedagogisk leder i Oslo kommune, noe som gjør at arbeidet med denne masteroppgaven tidvis har vært krevende med tanke på min kritiske stemme til *Prosjekt Oslobarnehagen*. Til sist i kapitlet gjør jeg en kort oppsummering.

Mine genealogiske analyser blir presentert i kapittel 5, hvor jeg har valgt å analysere tre ulike diskurser: læringsdiskurs, profesjonsdiskurs og ideologidiskurs. Innenfor hver enkelt analyse presenterer jeg dikotomier, diskvalifisert kunnskap og

maktproduksjon, som bygger på hvordan jeg har analysert datamaterialet. Avslutningsvis oppsummerer jeg tankene mine og hva jeg har kommet frem til etter dette arbeidet.

Kapittel 6 er min avslutning, her trekker jeg trådene for oppgaven. Jeg beskriver tanker rundt forskningsspørsmålet mitt, og valg av tema. Til sist i avslutningen sier jeg hva jeg ønsker og håper at denne oppgaven kan bidra til.



## 2.0 Tema

I dette kapitlet vil jeg presentere teorier om barnehagelærerprofesjon, jeg vil også si noe om hvorfor man kan kritisere barnehagelæreryrket i et profesjonsteoretisk perspektiv. Jeg tar også opp metodefrihet, da jeg mener den «står for fall» med tanke på forslag til ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2014d). Jeg vil videre i dette kapitlet gå inn på kompleksiteten rundt «kvalitetsdiskursen». Jeg presenterer også teorier om «pedagogisk kvalitet», noe, slik jeg ser det, blir en motsetning til «kvalitetsdiskursen», med fokus på brukernes tilfredshet. Temaets aktualitet blir sett opp mot styringsideologien New Public Management og hvordan den kan sees som påvirkning i barnehagefeltet. *Prosjekt Oslobarnehagen* blir presentert med dets mål og innhold. Jeg vil også kort redegjøre for forslag til ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2014d), før jeg til sist i dette kapitlet gjør en oppsummering.

### 2.1 Barnehagelærerprofesjon

Profesjon kan forstås som ulike type yrker som utfører tjenester basert på teoretiske kunnskaper som er ervervet gjennom en spesialisert utdanning. Ved å omtale sitt eget yrke som profesjon vil det oppleves som uttrykk for positiv selvforståelse, samtidig som en ønsker å oppnå anerkjennelse for den kompetansen en innehar (Molander & Terum, 2008). «Semiprofesjoner», som for eksempel barnehagelærere, sykepleiere og vernepleiere, har i løpet av de siste årtier forsøkt å etablere seg som «riktige» profesjoner, eksempelvis prester, leger og advokater (Bøje, 2011). Barnehagelærere har gjennom tiden fått etablert en utdanning som gir bachelorgrad, som gir et visst monopol. Dette gjennom opprettelse av kontrakter<sup>6</sup> med staten angående arbeidsområdet, det er oppnådd høy grad av autonomi og selvbestemmelse i utførelsen av arbeidet, fagforeninger er dannet, kunnskapsgrunnlag er skapt og det er ervervet en rimelig anerkjennelse i samfunnet generelt (Bøje, 2011, s. 119; Greve et al., 2014). Til

---

<sup>6</sup> «Kontrakter» er i denne oppgaven forstått som en plikt barnehagelærere har overfor ulike myndigheter om å levere resultater i henhold til forutbestemte mål (Solbrekke & Østrem, 2011).

tross for dette mener jeg man kan se tydelige tegn på at den høye graden av autonomi og selvbestemmelse i utførelsen av arbeidet blir betydelig svekket, noe også Thoresen (2015) påpeker. Dette gjennom blant annet høringsforslag til ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2014d) og *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014d). Forslag til endringer i Lov om barnehager (2005) som vil kunne påvirke barnehagelærernes profesjonsutøvelse vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.5.2, *Forslag til ny barnehagelov*.

I følge Parsons (1951, gjengitt etter Bøje, 2011, s. 122-123) er profesjoner de mest grunnleggende verdi- og kulturbærende institusjoner i samfunnet. Videre forstår han den profesjonelle som en som har tilegnet seg «en række af samfundets bærende værdier, og som handler ud fra disse som moralske forpligtelser i arbejdet» (2011, s. 123). Dette gjør at den profesjonelle i større grad enn andre handler ut i fra samfunnets forventninger, i stedet for sine egne. Han har også en rekke kjennetegn den profesjonelle må være i besittelse av: høy teknisk kompetanse, som oppnås gjennom utdanning ved høyskoler og universiteter og gjennom praksis, universalisme, som innebærer å behandle alle brukere likt, «funktional spesifik» som innebærer at en er ekspert innen sitt eget felt og til sist emosjonelt nøytral, det vil si at en forholder seg objektivt og distansert til brukernes utfordringer (2011, s. 123).

Hjort (2005), professor i utdanningsvitenskap ved Syddansk Universitet, har forsøkt å definere profesjon i en nåtidskontekst (Bøje, 2011). Hun forklarer<sup>7</sup> profesjon på følgende måte

Overordnet kan der tales om et arbejde, der baserer sig på en særlig *viden, kunnen og villen*, dvs. på en særlig videnskabelig funderet og specialiseret teoretisk viden, på en særlig ekspertise i praktik håndtering af komplekse, flertydige og konstant foranderlige situationer og på en særlig etisk eller social forpligtelse over for klienten: patienten eller studenten (Hjort, 2005, s. 95).

---

<sup>7</sup> Hun forklarer profesjon med bakgrunn i Selander, S. (1993) «*Professioner og profesjonalisering*», Rasmussen, P. (2004) «*Profesjonsprosjekt og Vidensutvikling*», Lund, B. (2004) «*Professionsorientert Didaktik*», Salling-Olesen, H. (2004) «*Profesjonalisering og vidensbegreber*» og Laursen, P. F. (2004) *Den autentiske Lærer*.

Videre skriver hun hvordan anerkjente profesjoner har fått autorisasjon til yrket sitt, det vil si et offisielt monopol, og dermed sosial status. Profesjonelle har ervervet en viss autonomi, her forstått som kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere sitt eget arbeid og utøve profesjonelt skjønn. «Professionsudøvelse forudsætter desuden en særlig etisk og social legitimitet – at den enkelte professionelle som udgangspunkt opleves som autentisk, som troværdig repræsentant for en respektabel og agtværdig faggruppe» (Hjort, 2005, s. 95).

Profesjonalisering av barnehagelærere skjer, ifølge Thoresen (2015), gjennom treårig høyskoleutdanning, med det kunnskapsgrunnlaget som erverves gjennom utdanningen og gjennom oppgaver og stillinger som forbeholdes profesjonen, og arbeid i disse. Dersom en ser på profesjon i dette perspektivet, vil man kunne lukke tilgangen for andre, en såkalt «social closure<sup>8</sup>» (Thoresen, 2015, s. 73). Ser man dette i sammenheng med Lov om barnehager (2005), som sier at personer med annen utdanning enn barnehagelærerutdanning kan arbeide i barnehagen, både som styrere, ledere og pedagogiske ledere (Thoresen, 2015), har ikke barnehagelærere monopol på yrket sitt, slik de autoriserte<sup>9</sup> profesjonene har.

Slik jeg leser Dahlberg, Moss & Pence (2002) blir det stadig flere krav og forventninger til barnehagelærere. Barnehagelærere skal stå inne for fasthet, objektivitet og upartiskhet, likevel opplever «ekspertene» (her: barnehagelærerne) at de i økende grad at de mangler visshet og allmenn tillit. Dette fordi de for eksempel representerer nyere disipliner, eller fordi den allmenne tilliten barnehagelærerne hadde tidligere har avtatt (Korsvold, 1998; Lyngstad, 2006).

### *2.1.1 Kritikk mot barnehagelæreryrket som profesjon*

Når barnehagelæreryrket omtales som en semiprofesjon tar det utgangspunkt i blant annet at utdanningen er for kort og forskning som viser at det ikke er klart avgrensede oppgaver (Thoresen, 2015). Forskningen det vises til er blant annet Eiks og Steinnes'

---

<sup>8</sup> «Social closure» er her forstått som «den prosessen som finner sted når en gruppe forsøker å holde en annen gruppe borte fra visse privilegier, for eksempel makt og innflytelse» (masteroppgave av Hellan og Bie, 2008, gjengitt etter Thoresen, 2015, s. 73).

<sup>9</sup> Her forstått som eksempelvis leger og advokater.

doktorgradsavhandlinger<sup>10</sup> (Thoresen, 2015). Smeby (2014) argumenterer for at førskolelæreryrket neppe vil utvikle seg til en profesjon, da kunnskapsgrunnlaget er for diffust, og at arbeidsoppgavene mellom barnehagelærere og assistentene er for like. Han argumenterer videre med at profesjonalisering ikke handler bare om kunnskap, men også om anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise (2014, s. 18). Martinsen (1993, gjengitt etter Thoresen, 2015, s. 61) «mener at en klassifisering som semiprofesjon kan oppleves som en ovenfra-og-ned-holdning fra de som har definisjonsmakt». Hun viser videre til hvordan kvinneyrker har «måttet følge profesjoner som er blitt normsettere, med 'profesjonalisering knyttet til den vitenskapsbaserte autoritet'» (2015, s. 61). I følge Martinsen og Wærness (1991, gjengitt etter Thoresen, 2015, s. 62) har kvinneyrkene «innrettet seg etter en formålsrasjonell tenkemåte som ikke har verdsatt en profesjon bygd på personlig autoritet, og der kunnskapsbasen er 'den praktisk-moralske handlingskløkskap».

Personalet i norske barnehager viser stor mangfoldighet med blant annet barnehagelærere, personer med annen pedagogisk utdanning, fagarbeidere med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag fra videregående skole og assistenter (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009). Gjennomsnittet i Norge for andel «pedagoger<sup>11</sup>» er 33%, og Norge er det «eneste av 25 undersøkte OECD-land med verken 50% pedagoger eller 80% av de ansatte med barnefaglig [...] kompetanse» (2009, s. 22).

Danmarks største fagforening for pedagoger, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), ytrer kritikk mot det klassiske profesjonsbegrepet:

[e]ksempelvis må kunnskapskriteriet i den tradisjonelle profesjonsanalyse belyses med en kritisk tilgang til hva som overhodet kan karakteriseres som kunnskap. I en tradisjonell profesjonsanalyse vil barnehagelærerprofesjonen bli betegnet som svak kunnskapsmessig, men spørsmålet er om spørsmålet stilles riktig? Baseres kunnskapsforståelsen på en gammeldags og skolistisk

---

<sup>10</sup> Eik, L. T. (2013) *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* og Steinnes, G. S. (2014) *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og samarbeidet med assistentane.*

<sup>11</sup> I kapittel 5.2, *Profesjonsdiskurs*, kan du lese mer om hvordan begrepet «pedagoger» benyttes i stedet for «barnehagelærer», og hvorfor jeg har benyttet begrepet her.

forestilling om kunnskap, som ikke har så mye med den praksis som profesjonsutøverne praktiserer? (BUPL, 2006, s. 7) [min oversettelse].

I norsk sammenheng har Utdanningsforbundet (2013) utformet en profesjonsetisk plattform som gir uttrykk for de forpliktelsene landets organiserte barnehagelærere, lærere og ledere har. Denne omhandler på ingen måte kompleksiteten av profesjonsbegrepet eller «kampen» for å bli anerkjent som profesjon. Jeg finner heller ingenting om dette på Utdanningsforbundets hjemmesider.

### 2.1.2 «Metodefrihet»

Metodefriheten til barnehagelærere er forankret i Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011), hvor det står «[...] Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov» (s. 47). I samme avsnitt står det skrevet at «[b]arnehagens styrer har et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen han/hun har ansvaret for». Slik jeg da leser setningen om metodefrihet, legger jeg til grunn at «den enkelte barnehage» viser til barnehagens styrer og pedagogiske ledere, og ikke til den enkelte kommune, jmf. forslag til ny barnehagelov og *Prosjekt Oslobarnehagen*. Dette poengteres også av Solbrekke & Østrem (2011, s. 198), når de skriver «[d]okumentasjon og vurderingsarbeid er med andre ord her knyttet til førskolelærerens skjønnsmessige vurderinger som grunnlag for utøvelse av profesjonelt ansvar».

*Prosjekt Oslobarnehagen* har blant annet besluttet at kartlegging av barns språk skal gjennomføres ved bruk av *TRAS*, noe jeg leser som et brudd på gjeldende lov, da det er den enkelte pedagogiske leder som selv kan velge metode for dokumentasjon av arbeidet i barnegruppen. I følge Greve et al. (2014) vil krav om å bruke standardiserte verktøy og skjemaer begrense barnehagelærernes autonomi, og mulighet til å ta

utgangspunkt i profesjonelt skjønn<sup>12</sup> for å gjennomføre det pedagogiske arbeidet i barnehagen. En slik innstramning av metodefriheten som forslag til ny barnehagelov og *Prosjekt Oslobarnehagen* skisserer og gjennomfører, vil kunne sees på som en redusering av barnehagelærernes skjønnsbaserte beslutningsmakt (2014).

## 2.2 «Kvalitetsdiskursen»

I følge Store norske leksikon (Gundersen & Halbo, 2014) defineres kvalitet som «[t]ings måte å være på, beskaffenhet; spesifikk karakter (om sanseinntrykk). Enkelt sagt er kvalitet evnen til å tilfredsstille kundens eller brukerens krav og forventninger». Dahlberg, Moss & Pence (2002, s. 134) hevder at begrepet «kvalitet» ikke er et nøytralt begrep, dette da det er sosialt konstruert med betydninger produsert gjennom «kvalitetstenkningen» eller «kvalitetsdiskursen». «Tradisjonelt har kvalitet vært definert som 'tilpasning til krav'. I 1980-årene ble imidlertid kvalitet symbolet på om kunden var fornøyd – kvalitetsbevegelsen i 80-årene fokuserte mer på kunden [...] Det endelige målet for økt kvalitet er kundens totale tilfredshet» (Bedeian, 1993, gjengitt etter Dahlberg et al., 2002, s. 138). Kvalitetsbegrepet er et komplekst begrep, noe som gjør det vanskelig å definere. Kvalitet kan forstås på flere ulike måter, alt etter hvilket perspektiv man velger å ta, og kan derfor ikke defineres og gjelde en gang for alle (Sheridan, 2003, gjengitt etter Kragh-Müller, 2013, s. 59). I følge Kragh-Müller (2013) kan man for eksempel forstå kvalitet som oppfyllelse av de mål og standarder som er bestemt for barnehagene, for eksempel *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014c, 2014d), eller det som er nedfelt gjennom offentlige dokumenter, som Lov om barnehager (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). «Man kan også forstå kvalitet som de profesjonelle vurderinger det pedagogiske personalet setter som mål for arbeidet i institusjonen» (Kragh-Müller, 2013, s. 7) [min oversettelse]. «Kvalitetsdiskursen» tilbyr oss tillit og

---

<sup>12</sup> Skjønn er her forstått som «resonnering som grunnlag for beslutninger og handlinger», hvor «utgangspunktet for skjønnsutøvelsen er profesjonsutøverens kunnskaper, verdier og erfaringer» (Eik, 2015, s. 138).

forsikringer, dette ved for eksempel å vise til tall<sup>13</sup>, ved å benytte begrepet «kvalitet» kan bety at dette kan stoles på eller at dette er «virkelig bra» (Dahlberg et al., 2002). De viser videre til underligheten over at

«tall eller andre former for målbarhet tillegges så stor tillit og troverdighet, som om tall [...] i seg selv skulle representere virkeligheten – i stedet for å være noe som kan gi mening bare hvis man tar i bruk kritisk refleksjon og dømmekraft» (2002, s. 142).

Edwards Deming (Dahlberg et al., 2002), mente kvalitet handlet om pålitelighet, forutsigbarhet og konsekvenser. Han uttalte «[h]vis jeg måtte redusere mitt budskap til ledere til bare noen få ord, ville jeg si at det dreier seg om å redusere variasjon» (gjengitt etter Dahlberg et al., 2002, s. 137). Dette har vært med å bidra til mer kvantifiserbare, objektive og åpne evalueringsmetoder, i stedet for individuelle og profesjonelle avgjørelser (Dahlberg et al., 2002). Dette kan brukerundersøkelser være et eksempel på. Kärby (gjengitt etter Kragh-Müller, 2013, s. 60)

beskriver hvordan kvalitetsbegrepet i stadig økende grad anvendes i forbindelse med offentlig virksomhet, og hun ser det i forlengelse av at det har kommet fokus på hvordan man kan bevare kvalitet i den offentlige sektor når samfunnet ser seg nødt til å spare på de offentlige utgifter [min oversettelse].

### *2.2.1 Pedagogisk kvalitet*

I følge Kragh-Müller (2013) handler pedagogisk kvalitet om å gi barna forutsetninger for på best mulig måte bli aktive deltakere i samfunnet de vokser opp i og er en del av. Samtidig som de skal få muligheten til å utvikle de ferdigheter man som menneske har bruk for, for å kunne være deltakende i samfunnet. Det handler også om at barna skal ha en god barndom her og nå, og ikke utelukkende ha fokus på forberedelse til skole- og voksenlivet (Kragh-Müller, 2013). Her mener jeg at hvilket syn på barn man har er

---

<sup>13</sup> For eksempel resultat av brukerundersøkelser.

avgjørende. Dersom man har et syn på barn som «beings», hvor man vektlegger respekt og aksept for barn som medmennesker, vil relasjoner med tillit og tiltro kunne bli et naturlig resultat. Et syn på barn som «beings» vil si at man ser på barnet som en sosial aktør som selv konstruerer sin barndom, og som har mulighet til å uttrykke sine meninger, bli lyttet til og få gehør for sine oppfatninger (Halldèn, 2013). Barn som «becomings» er det motsatte, hvor barn blir sett på som «adult in the making» (Uprichard, 2008, s. 304). Å se på barn som «beings» eller «becomings» tenker jeg begynner å bli en utdatert diskusjon, likevel ser jeg nødvendigheten med å trekke det inn i oppgaven min da jakten på «kvalitet» fører til at dette er en relevant diskusjon i dag. Dette med tanke på styringsdokumenter som sier noe om alt barnet skal bli, og ikke hva det er. En god barndom er en forutsetning for å lære noe og å utvikle seg, dermed vil pedagogisk kvalitet handle om å gi barnet både gode utvikling- og læringsmuligheter, samtidig for å sørge for at barnet trives her og nå (Kragh-Müller, 2013).

Gjennom sin undersøkelse, «Kvalitet i daginstitutioner<sup>14</sup>», har Kragh-Müller (2013, s. 90) funnet seks ulike forhold som kan defineres som pedagogisk kvalitet på tvers av kulturer [min oversettelse]:

1. *Trivsel og sunnhet*: tilstrekkelig og god kost, trygghet og tillit, omsorg for barnet.
2. *Barn-voksen-relasjoner*: respekt for barnet, at den ansatte lytter til barnet og innretter sine handlinger med utgangspunkt i barnets uttrykk og utviklingsnivå. Relasjonene har betydning med tanke på en god barndom, omsorg for barnet og gode lærings- og utviklingsmuligheter.
3. *Gode lærings- og utviklingsmuligheter*: at barnet stimuleres kognitivt, språklig og motorisk i varierende omgivelser og gjennom hyppige interaksjoner med barnehagelærerne. Lek og annen utforskning betraktes som vesentlig med tanke på barnets læring.

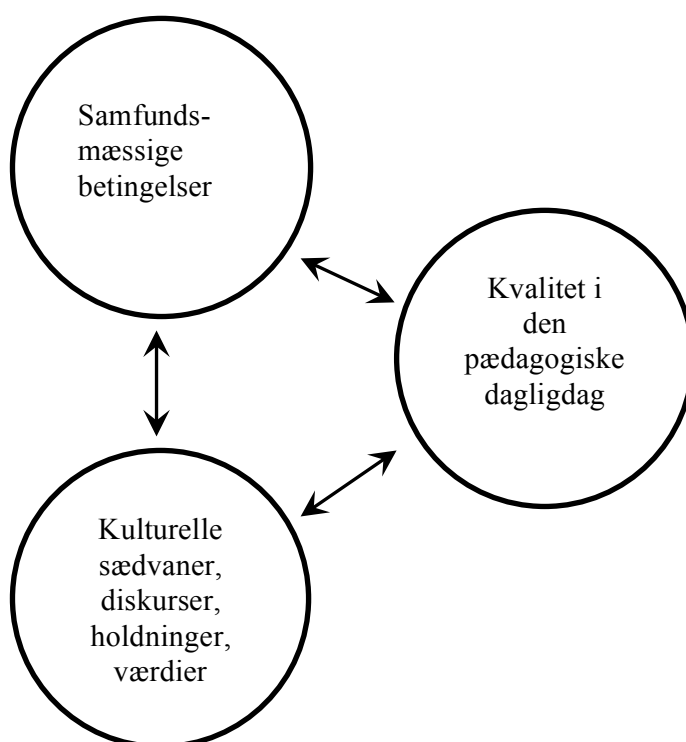
---

<sup>14</sup> «Kvalitet i daginstitutioner» var en komparativ undersøkelse mellom barnehager i Danmark og Christiania, en i USA, i tillegg til at barns egne perspektiver på en god barndom ble undersøkt. Undersøkelsen bygger på et dansk forskningsprosjekt, «Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner», som ble avsluttet i 2010 (Kragh-Müller, 2013).



4. *Samarbeid mellom barnehagelærerne og mellom foreldre og barnehagelærerne:* Særlig for Danmark<sup>15</sup> pekes det på dobbelsosialisering<sup>16</sup>, hvor barnehagelærere og foreldre i fellesskap i varetar omsorg og utviklingsmuligheter for barnet.
5. Godt samarbeid mellom barnehagelærerne og barnehagelærerutdanningen.
6. *Ledelse og organisasjon:* God ledelse og organisering er betydningsfullt i forhold til barnehagelærernes mulighet for å utvikle kvalitet i det daglige arbeidet.

For å synliggjøre kompleksiteten av kvalitetsbegrep har Kragh-Müller (2013, s. 201) laget en modell som viser hvordan de ulike forholdene henger sammen:



---

<sup>15</sup> Dette mener jeg også vil gjelde for Norge, hvor 90% av landets 1-5-åringene gikk i barnehager ved utgangen av 2013 (SSB, 2014).

<sup>16</sup> Dette i motsetning til tidligere, da man snakket om primær- og sekundærsosialisering. Hvor primærsosialiseringen skjedde i hjemmet, og sekundærsosialiseringen foregikk i skolen (Kragh-Müller, 2013, s. 44-45).

Modellen viser at pedagogisk kvalitet i barnehager er betinget av de strukturelle og samfunnsmessige betingelser, som gir muligheter og begrensninger for hva som kan gjennomføres i barnehagene. Samtidig viser modellen at pedagogisk kvalitet også henger sammen med hvordan man tenker at en god barnehage skal være, og hvordan de ansattes verdier, dominerende diskurser, læringssyn og kulturelt betingede syn på barn er. I tillegg til motivasjonsmessige og følelsesmessige forhold (Kragh-Müller, 2013, s. 202). Jeg mener denne forskningen også vil kunne forstås som aktuell for pedagogisk kvalitet i Norge, da Norge, i likhet med Danmark, er en del av «den nordiske barnehagemodellen». Denne presenteres kort i kapittel 2.2.1.1, *Den nordiske barnehagemodellen*.

#### *2.2.1.1 Den nordiske barnehagemodellen*

I følge Korsvold (1998) er det fire kjennetegn ved den nordiske barnehagemodellen. Det første kjennetegnet er at barnehagemodellen ble utviklet med likhet for alle barn, noe som var preget av en sosialdemokratisk likhets- og likeverdstenkning. Dette betydde at for å kunne hjelpe alle barn og foreldre, må man behandles ulikt, enkelte trenger mer hjelp og støtte enn andre. Fra 1950-årene ble utjevning stikkordet, og de norske forholdene ble beskrevet på følgende måte: «[f]olk skulle være ulike, men utgjøre et fellesskap. Ulike barn kunne leke like bra som like barn. Og på lengre sikt skulle barn bli likere, som en del av det store sosialdemokratiske prosjekt. Framtiden tilhørte barna» (Myhre, 1994, gjengitt etter Korsvold, 1998, s. 206). Det andre kjennetegnet er den institusjonelle rammen som kjennetegner barneomsorgen (1998). Barn ble «i større grad integrert innenfor den samme institusjonelle rammen, og administrativt og finansielt ble institusjonene forankret i den sosiale sektoren, eller i barne- og familiesektoren» (1998, s. 207). De nordiske barnehagene var uavhengig av skoleverket og utdanningssektoren, noe som er det tredje kjennetegnet, dette i motsetning til for eksempel Frankrike og USA, hvor de ble forankret i utdanningssystemet. I de nordiske barnehagene ble leken som barnets viktigste uttrykksform sentral, uten fokus på skoleforberedende aktiviteter og krav til prestasjoner eller kunnskapsprøver (1998). Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

Det fjerde, og siste kjennetegnet, er vektleggingen av «*hjemmet som forbilde* for den praktiske utformingen, og dens forankring i hjem og nærmiljø» (Korsvold, 1998).

I 2001 ble den første *Starting Strong*<sup>17</sup>-rapporten presentert. *Starting Strong* ble presentert på bakgrunn av rapporter fra hvert enkelt land hvor politikkområder ble beskrevet, blant annet økonomiske støtteordninger, foreldrepermisjon, pedagogiske tilbud som barnehager og førskole, statens kostnader og utdanning av personalet (Thoresen, 2015, s. 46). Prosjektet ble utvidet, og rapportene *Starting Strong II* og *Starting Strong III* ble presentert i henholdsvis 2006 og 2012 (Greve et al., 2014; Thoresen, 2015). Alle de tre rapportene trekker frem den nordiske barnehagemodellen som særegen, med bakgrunn i at den bygger på et helhetlig og integrert syn på omsorg, lek og læring (Greve et al., 2014). Lov om barnehager (2005) og Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) gir personalet i barnehagene et visst handlingsrom, da læringsmålene er vide, og læringsutbytte for det enkelte barn innenfor fagområdene ikke er presisert og vektlagt (Greve et al., 2014). Motsetningen til den sosialpedagogiske tradisjonen er den skoleforberedende, denne tradisjonen kjennetegner kontinentet, England og USA (Thoresen, 2015). Den skoleforberedende tradisjonen har et «spesielt fokus på å klargjøre barnet for skolegang. Her er kognitive ferdigheter vektlagt, og det settes gjerne opp mål for det enkelte barns ferdigheter innenfor gitte områder» (Greve et al., 2014, s. 138). Det kan synes som de norske barnehagene er på vei mot en forskyvning mot den skoleforberedende tradisjonen, dette kommer jeg tilbake til i analysen min, kapittel 5.1, *Læringsdiskurs*.

### 2.2.2 Prosjekt Oslobarnehagens forståelse av kvalitet

Kvalitetsbegrepet er i følge Prosjektmandat Oslobarnehagen forstått som

[...] helheten av egenskaper og kjennetegn barnehagetjenestene har, som vedrører dens evne til å tilfredsstille krav eller behov. En kvalitetsindikator

---

<sup>17</sup> *Starting Strong* «er ment å være en verktøykasse med 'praktiske løsninger' for politikere og aktører i barnehagefeltet som jobber med politikutvikling for kvalitet» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

viser status eller utvikling i disse egenskapene. (jf. SSB.). Jf. St. Meld. Nr. 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen: Hovedmål nr. 1: 'Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager' (Oslo kommune, 2014d, s. 2).

Jeg finner ingen utfyllende referanser<sup>18</sup>, og kan dermed ikke vite hvilke[n] litteratur Oslo kommune har benyttet fra SSB, for å vite hvilke kvalitetsindikatorer de bygger forståelsen av kvalitetsbegrepet sitt på. Et raskt Googlesøk<sup>19</sup> gir meg et treff hos SSB, et KOSTRA-dokument for kommunehelsetjeneste, hvor kvalitetsindikatorene som er presentert er åpningstid ved helsestasjon for ungdom, andel nyfødte med hjemmebesøk, legetimer per uke per beboer i sykehjem og fysioterapitimer per uke per beboer i sykehjem (Kjelvik, 2008, s. 8). Jeg finner heller ingen referanse til hvilke kvalitetsindikatorer Oslo kommune har vektlagt i sitt prosjekt om å få landets beste barnehage (Oslo kommune, 2014d).

I denne delen av prosjektmandatet viser Oslo kommune (2014d, s. 4) til en forståelse av kvalitet som «[o]ver tid har retten til å definere kvalitet endret seg (Rolland, 2004). Tidligere ble kvalitet definert som 'overensstemmelse med krav og spesifikasjoner'. I dag defineres kvalitet i større grad som evne til å oppfylle 'brukerens behov og forventninger'».

### ***2.3 Temaets aktualitet***

Dagens barnehagepolitikk synes etter hvert å domineres av økonomiske interesser (Greve et al., 2013, s. 27), og andre enn barnehagelærerne, økonomer i stor grad, definerer implisitt hva som skal gjøres innenfor profesjonen. Dette legger stort press på barnehagelærernes yrkesutøvelse, og kan skape usikkerhet og uklarhet om den profesjonelle råderetten (Greve et al., 2013).

---

<sup>18</sup> Dette kan sees i sammenheng med funnene Josefin Konradsen (2014) gjorde i sin masteroppgave, hvor hun fant at Oslo kommune ikke angir referansene sine på riktig måte, noe som kan betegnes som «dårlig vitenskapelig oppførsel» (s. 67).

<sup>19</sup> Dato for googlesøk, 15. desember 2014.

### 2.3.1 Neoliberalismens påvirkning på barnehagefeltet

New Public Management ble innført gradvis i Norge mot slutten av 1980-tallet, og er en offentlig styringsform som kjennetegnes av fokus på effektivitet, resultater, marked og konkurranse, samt sterkere brukerorientering (Smeby, 2008). Grunnperspektivet innenfor New Public Management er at velferdsinstitusjoner skal gjøres til servicetilbud, som skal fungere på markedsmessige vilkår (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring, 2013). Offentlige institusjoner skal ikke lengre betraktes som noe som ivaretar befolkningens almene interesser, men noe som leverer spesifikke tjenester til befolkningen som individuelle brukere. Institusjonene skal ikke avskaffes, de skal endres (2013). Slik Ahrenkiel et al. (2013) betegner New Public Management vil en effektivisering av velferdsinstitusjonene innebære en gjennomgripende økonomisering av alle de delaktiviteter institusjonene<sup>20</sup> omfatter.

Der indføres en række centralt formulerte indholdsmæssige krav og mål for institutionerne, som skal dokumentere deres indsats og økonomiske effektivitet i forhold til. Alle delaktiviteter skal beskrives, så det bliver tydeligt for brugerne/kunderne, hvilke ydelser de kan få leveret fra hvilke institutioner, og sådan at institutionernes økonomiske effektivitet og kvaliteten av deres ydelser skal kunne sammenlignes. Det betyder, at institutionerne i højere grad skal beskrive og dokumentere deres aktiviteter og produktivitet i kvantitative termer og i relation til centralt fastsatte krav til institutionernes aktiviteter, så det kan måles og kontrolleres i hvilken grad de lever op til indholdsmæssige og økonomiske krav (Ahrenkiel et al., 2013, s. 26).

Videre viser Ahrenkiel et al. (2013) eksempler på hvordan barnehagenes ytelser i høyere grad blir delt opp i enkeltaktiviteter som kan beskrives, målsettes og dokumenteres, samtidig som barnehagene kan markedsføres og effektiviseres ut i fra dette. I mitt arbeid vil eksempler på dette være innføringen av *Prosjekt*

---

<sup>20</sup> Videre i oppgaven vil jeg knytte dette til barnehagen, og benytte begrepet «barnehage» i stedet for velferdsinstitusjon og institusjon. Dette gjelder ikke når jeg benytter direkte sitater.

*Oslobarnehagen*<sup>21</sup>, hvor Oslo kommune har opprettet ulike «standarder» for ulike delaktiviteter som de kommunale barnehagene skal arbeide etter (Oslo kommune, 2014a, 2014c, 2014d). Blant annet har alle de kommunale barnehagene lik mal for årsplan og lik mal for presentasjon av den aktuelle barnehagen på nettsiden «Barnehageportalen». På denne måten skal det være enkelt for foreldre å sammenligne barnehagene<sup>22</sup>, samtidig som også resultatene fra den enkelte barnehages brukerundersøkelse blir offentliggjort. I følge Barnehagebyråden i Oslo kommune, Anniken Hauglie, er det riktig å offentliggjøre brukerundersøkelsene: «Vi mener innbyggerne har rett til å vite mest mulig om tjenestetilbudet, og at åpenhet om resultatene er viktig i kvalitetsarbeidet» (Mellingsæter, 2015). Slik jeg leser utsagnet til Anniken Hauglie, vil tanken være at konkurranse mellom barnehagene fremmer kvaliteten som leveres. Ved at det stilles krav til barnehagene om å dokumentere innsats, måloppnåelse og ressursutnyttelsen, vil det kunne føre til et innbyrdes konkurranseforhold om hvem som leverer den beste servicen (Ahrenkiel et al., 2013). *Prosjekt Oslobarnehagen* vil derfor, slik jeg leser det, være et godt eksempel på hvordan standardisering av barnehagenes, og barnehagelærernes, arbeidsoppgaver blir flyttet vekk fra barnehagene som institusjon og over til et politisk-administrativt nivå. Samtidig som også ansvaret i den enkelte barnehage blir flyttet fra det pedagogiske personalet og over til barnehagens leder (2013). Et eksempel på dette er hvordan *Prosjekt Oslobarnehagen* pålegger barnehagens styrere å melde inn hvert år hvor mange barn som har fått språket sitt kartlagt av *TRAS* (Oslo kommune, 2013b, s. 10). De kommunale barnehagenes barnehagelærere er i følge *Prosjekt Oslobarnehagen* pålagt å kartlegge barnas språk ved bruk av kartleggingsverktøyet *TRAS* (Oslo kommune, 2013b), noe som bryter med Lov om barnehager (2005) og Rammeplan (2011), dette har jeg beskrevet i kapittel 2.1.2, «*Metodefrihet*».

Med dette som utgangspunkt vil jeg støtte meg til Ahrenkiel et al. (2013, s. 34) som sier at omdreiningspunktet for den neoliberale omleggingen av barnehagene er

---

<sup>21</sup> Videre presentert i kapittel 2.5.1, *Oslobarnehagen – landets beste!*

<sup>22</sup> Oslo kommune har i 2015 oppdatert sin hjemmeside, det var frem til nylig muligheter for foreldrene til å sammenligne opptil fem ulike barnehager, hvor barnehagene ble sammenlignet på blant annet andel barnehagelærere og annet personal, score på brukerundersøkelsen og årsplan.

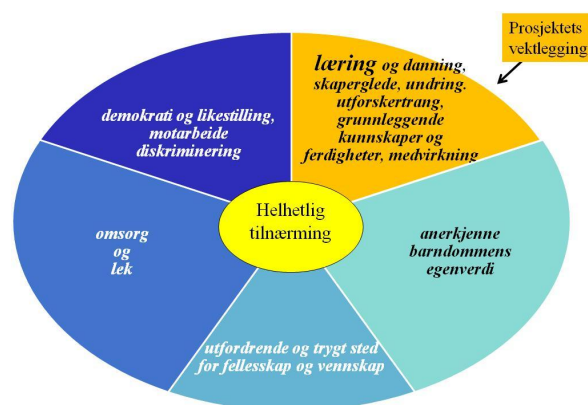
tosidig: en annen forståelse av barnehagens oppgaver og karakter, noe som dermed også vil være tett forbundet med omdefinering av selve pedagogikken og barnehagelærernes faglighet.

## 2.5 Politiske dokumenter

I dette kapitlet vil jeg presentere prosjektmandatet til «Oslobarnehagen». Jeg vil si noe om hva bakgrunnen for prosjektet er, hva som vektlegges og hva det innebærer. Hvordan prosjektet vektlegger målstyring, prosjekt- og effektmål og suksesskriterier blir også presentert. Videre vil jeg kort oppsummere hva forslag til ny Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2014d) innebærer, med fokus på presiseringen av barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering.

### 2.5.1 Oslobarnehagen – landets beste!

Prosjektmandatet til «Oslobarnehagen» ble vedtatt i byrådet i januar 2011, med et mål om «[...] å styrke kvaliteten i barnehagen og spesielt styrke barnehagen som læringsarena» (Oslo kommune, 2014d, s. 2). I følge Oslo kommune (2014d) ligger hele barnehagens formålsparagraf til grunn for prosjektet, og barnehagen som læringsarena er i fokus. De presenterer en illustrasjon som viser hvordan «Oslobarnehagen» har fokus på en helhetlig tilnærming, til tross for vektleggingen på barnehagen som læringsarena.



(Oslo kommune, 2014d, s. 2)

Prosjektet skal gjennom kvalitetsstyringssystem og ulike kvalitetsstandarder for alle kommunale barnehager sikre at barn og foreldre sikres et barnehagetilbud over et visst nivå. Gjennom prosjektet skal mer og bedre informasjon om kvaliteten i hver enkelt barnehage gis til blant annet foresatte, prosjektet skal gi nyttige innspill i arbeidet med å øke kvaliteten og styrke barnehagen som læringsarena. Dette gjennom innhenting av informasjon og dialog med blant annet bydeler, eiere, styrer, barnehageansatte og foreldre. Et bedret kvalitetsstyringssystem, kvalitetsstandard og økt informasjon skal bidra til en styrking av kvaliteten i barnehagene, samt barnehagene som læringsarena. Videre sier prosjektmandatet

[a]t barnehagen skal fungere som læringsarena, fordrer at barnas behov for trygghet og omsorg blir tilfredsstilt. Trygghet og omsorg er således sentrale bestanddeler av kvalitetsbegrepet. Barna lærer gjennom lek og samhandling med andre barn og voksne. Likevel er det slik at ferdigheter må læres for at barna skal få en god start på livet og utdanningsløpet. Barnas lærelyst må stimuleres slik at barna utvikler nysgjerrighet på læring og viktige ferdigheter (Oslo kommune, 2014d, s. 4).

Oslo kommune benytter i sitt prosjektmandat (2014d) kvalitetsbegrepet uten å gi informasjon om hvilke kvalitetsindikatorer de skal måle kvaliteten mot. Jeg vil derfor se på ulike kvalitetsstandarder til prosjektet, dette for å finne ut hvilke kvalitetsindikatorer de benytter seg av i sitt prosjekt. Det finnes ulike «Oslostandarder», blant annet «Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole», «Oslostandard for Godt språkmiljø» og «Oslostandard for Systematisk oppfølging av barns språkferdigheter»<sup>23</sup>. I tillegg finnes det delprosjekter som for eksempel «Barnehageportalen» hvor alle kommunens barnehager skal legge ut

---

<sup>23</sup> Som pedagogisk leder, ansatt i Oslo kommune, benytter jeg standardene da de er pålagt av arbeidsgiver, samtidig som det ikke er med «godt hjerte». Jeg stiller kritiske spørsmål til hvilket faglig tilbud barnehagen som profesjonell virksomhet møter barn med, og i hvilken grad barna ivaretas gjennom bruken av standardene. Å arbeide med standardene gir en følelse av feil fokus i det daglige arbeidet med barn, og min fagkunnskap sier meg at jeg bør arbeide på en annen måte. Oppgaven min som helhet bør leses som mitt ønske og begrunnelse på hvorfor jeg vil arbeide på en annen måte enn det *Prosjekt Oslobarnehagen* sier jeg skal.



informasjon om barnehagen, mal for årsplan for alle barnehagene, samt resultater fra brukerundersøkelsen – et av de andre delprosjektene til «Oslobarnehagen» (Oslo kommune, 2014a). Slik jeg leser *Prosjekt Oslobarnehagen* har Oslo kommune som arbeidsgiver og byens politikere satt seg som mål å gjøre barnehagene i hovedstaden til landets beste, dette kan leses gjennom prosjektets visjon (Oslo kommune, 2014d, s. 2). Videre leser jeg det slik at de, gjennom ulike standarder, vil kontrollere og sette «alle» former for barns aktivitet inn i et system. Systemet vil etterprøve og undersøke barnehageinstitusjonens læringseffekt på barn, samt forberede barna for videre læring i et langt skolesystem.

### *2.5.1.1 Målstyring*

Et annet moment jeg trekker frem fra prosjektmandatet er at kvalitetsstandarden skal omfatte målstyring. Dette gjennom «både resultatmål (for eksempel læringsmål), strukturmål og prosessmål (for eksempel metoder/rutiner). [...] Hovedhensikten er å sikre treffsikre kvalitetsmål som gjør det mulig å styrke kvaliteten, slik at barna for godt grunnlag før skolestart» (Oslo kommune, 2014d, s. 5). Videre skriver Oslo kommune

[r]esultater av barnehagetilbudet er mer «objektive» enn virkemidlene for å oppnå resultatene. Resultatmåling kan være vanskeligere å spesifisere og er i mindre grad nedfelt i eksisterende lov/rammeplan enn metodene/rutinene for å oppnå resultatene. En kombinasjon av de to er sannsynlig i prosjektet (2014d, s. 5).

Det kan virke som om «målstyring er blitt den nye måten tjenester blir regulert og kontrollert på. Hovedtanken bak målstyring er regler og relativt detaljerte planer er erstattet med klare mål – 'ledelse ved hjelp av mål' – og strategier for hvordan man kan nå disse målene» (Dahlberg & Åsén, 1994, gjengitt etter Dahlberg et al., 2002, s. 143). Slik jeg leser prosjektmandatet til «Oslobarnehagen» er det for meg ingen tvil om at barnehagene i kommunen nå ledes etter målstyring, dette med utgangspunkt i

sitatet over. Samtidig bekrefter også Nikolai Astrup, leder i Oslo Høyre, min påstand gjennom sine ytringer om at de «vil innføre konkrete ferdighetsmål i norsk i barnehagen, språksteste elever før skolestart og styrke norskopplæringen. Et felles pedagogisk opplegg i byens barnehager skal også på plass» (Astrup, 2015). Han avslutter avsnittet sitt med «Oslo Høyres politikk handler ikke om radikalitet, den handler om konkrete tiltak som virker» (2015). Dette får meg til å tenke på hvordan evidensbasert forskning har blitt gjeldende også innenfor barnehagefeltet, hvor kunnskaper som «utvikler metoder for å sikre ønskede resultater i tråd med tanken 'what works'» (Thoresen, 2015, s. 118). Biesta (2007, s. 1)

concludes that evidence-based practice provides a framework of understanding the role of research in educational practice that not only restricts the scope of decision making to questions about effectivity and effectiveness, but that also restricts the opportunities for participation in educational decision making.

Slik jeg ser det gir det mening å se *Prosjekt Oslobarnehagen* opp mot Biestas konklusjon, noe jeg opplever blir forsterket når jeg leser at barnehagebyråd, Anniken Hauglie, uttaler til VG at «[n]ytt av året er at vi begynner norskopplæringen allerede på barnehagenivå. Dette er et prøveprosjekt hvor vi tester ut lynkurs for språkopplæring i fire ulike barnehager» (Ertesvåg & Mogård, 2015). Uttalelsen ble gjort i forbindelse med at over 50% av elevene fra 2013- og 2014-kullene i grunnskolen som hadde særskilt språkopplæring fra 1.trinn, mottok dette gjennom hele grunnskoleløpet (Ertesvåg & Mogård, 2015). Med det som utgangspunkt støtter jeg meg til Biesta (2007, s. 22) når han sier «an exclusive emphasis on 'what works' will simply not work».

Det ble i november 2014 sendt ut høringsutkast for ny barnehagelov, som skal tre i kraft 1.august 2015 dersom den blir vedtatt<sup>24</sup>. Et av forslagene til Regjeringen å gi «barnehageeier rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling»

---

<sup>24</sup> Det er nå vedtatt at forslag om ny barnehagelov ikke blir sendt til behandling i Stortinget denne våren, Kunnskapsdepartementet «trenger mer tid for å vurdere det omfattende antallet hørings svar som har kommet inn» (Jonassen, 2015).

(Kunnskapsdepartementet, 2014d). En oppsummering av forslaget presenteres i kapittel 2.5.2, *Forslag til ny barnehagelov*.

#### *2.5.1.1.1 Prosjektmål og effektmål*

I prosjektmandatet (2014d, s. 9) presenterer Oslo kommune både prosjektmål og effektmål. Prosjektmålene er at blant andre foresatte og barnehageeiere skal få mer kunnskap om barnehagens kvalitet og innhold, samt at foresatte skal ha en klar forståelse av hvilke forventninger de kan ha til «Oslobarnehagen». Effektmålene de presenterer er

- Foresatte får et barnehagetilbud av bedre kvalitet enn tidligere, på tvers av bydeler og barnehager
- Flere barn kan tilstrekkelig norsk når de begynner på skolen til å kunne følge ordinær undervisning (og færre trenger særskilt norskopplæring o.a. spesielt tilrettelagt undervisning)
- En større andel av de barna som trenger språkstimulering, går primært i barnehage – og i tidlig nok alder
- Økt fokus på kvalitet gjennom barnehagens tilbud og økt fokus på de ansattes kompetanseutvikling
- Flere barnehager jobber systematisk med norskopplæring
- Flere barnehager har systematisert samarbeid med skolen i forbindelse med skolestart
- Mer attraktive barnehager som tiltrekker seg flere, dyktige barnehagelærere

### 2.5.1.2 Suksesskriterier

Disse suksesskriteriene blir presentert i prosjektmandatet (Oslo kommune, 2014d, s. 9-10):

- Bedre kvalitet i Oslos barnehager
- Byrådets politiske ønsker gjennomføres i bydelene og i barnehagene
- Prosjektet bringer Oslo kommune «et steg *lenger*» mht. kvalitet i barnehagene
- En god prosess, slik at prosjektet holder framdrift:
- Viktige aktører involveres på rett tid og i rett rolle, og rett budskap kommuniseres eksternt til rett tid
- Flere barn kan norsk ved skolestart. Færre trenger ekstra norskundervisning
- Styrket samarbeid mellom barnehage/skole og barnehage/helsestasjon/barnevern
- Foresatte, barnehageansatte o.a. har en klar forståelse av «Oslostandarden»
- Entusiasme, stolthet og oppslutning hos barnehageansatte om standarden
- Økt anerkjennelse av, og forventninger til, barnehageansattes betydning for barnas utvikling og basis for det videre utdanningsløpet
- Økt ansvarliggjøring av barnehagestyrene
- Kompetanseheving hos alle ansatte
- Mer systematisk kunnskap for bedre kvalitetsstyring på alle nivåer

### 2.5.2 Forslag til ny barnehagelov

Regjeringen sendte i november 2014 ut høringsforslag til endring i Lov om barnehager. Endringsforslaget har tre deler, hvor del en omhandler å opprette et uavhengig tilsyn i barnehager, hvor fylkesmannen skal kunne føre tilsyn med enkeltbarnehager. Hovedregelen skal likevel være at det er kommunene selv som fører

tilsyn med sine barnehager. Del to omhandler dokumentasjon og vurdering i barnehagen, hvor blant annet en av presiseringene er at foreldre ikke trenger å samtykke til observasjon og kartlegging av barnet sitt. Dette kommer jeg ikke til å behandle her, da det ikke er foreldrenes mandat jeg tar opp i denne oppgaven, men barnehagelærernes. I neste avsnitt tar jeg derfor opp presiseringen om *Eiers ansvar*, som i forslaget sier at eier «har rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte» (Kunnskapsdepartementet, 2014d, s. 29). Til sist i forslaget vil de at yrkestittelen forandres fra førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2014b).

I del to, som omhandler dokumentasjon og vurdering, skriver Kunnskapsdepartementet (2014d) innledningsvis at høringsnotatet er en presisering av gjeldende rett. I høringsuttalelsen fra Høgskolen i Østfold (2015) sier de seg ikke enig i den vurderingen, de uttaler at de

ser lovforslaget som en radikal utvidelse og redefinering av hva barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering skal være, og hvordan profesjonsutøverne i barnehagen skal arbeide med dokumentasjon og vurdering. Dette innebærer at de foreslåtte endringene i loven ses som en radikal *endring i premissene* for barnehagens arbeid med dokumentasjon og vurdering (Høgskolen i Østfold, 2015, s. 1).

I høringsnotatet (Kunnskapsdepartementet, 2014d) under punkt 6.7, *Eiers ansvar*, beskrives presiseringen Høgskolen i Østfold ikke sier seg enig i, slik jeg forstår deres høringsuttalelse. Der står det følgende

[e]ier har ansvaret for at barnehagevirksomheten følger de krav barnehageloven med forskrifter stiller, herunder plikten til å tilrettelegge tilbudet til det enkelte barn. Mange barnehager benytter konkrete verktøy i arbeidet med dokumentasjon og vurdering. Barnehageeier har ansvaret for at de systemer, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen benytter er innenfor gjeldende regelverk. Barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret, og *har dermed*

*rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling i hverdagen, og for å oppdage og følge opp barn med særlige behov for hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2014d, s. 29) [min kursivering].*

Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) (2015) sier i sin høringsuttalelse at forslaget til endring kan «komme i konflikt med prinsippet om at barnehagelærere skal være autonome profesjonsutøvere med et faglig og personlig ansvar for å vurdere hvilke metoder som skal brukes for at barnehagen kan oppfylle sitt samfunnsmandat» (2015, s. 2). Videre uttaler DMMH (2015, s. 3) at

«[h]øgskolen vil derfor framheve at slike formuleringer i lovens forarbeider (som dette høringsnotatet vel må forstås som) kan legge grunnen for en uheldig utvikling, der styrere og pedagogiske ledere sine faglige vurderinger av hvilke metoder og systemer som er faglig og etisk forsvarlige kan blir overkjørt av eiers – ofte mindre faglig begrunnede – avgjørelser».

Jeg støtter meg til Foss & Østrem (2014) som uttaler at dersom forslag til ny barnehagelov (2014d) trer i kraft, «betyr [det] i realiteten at barnehagen fratras metodefriheten, og at profesjonen vingeklippes», forstått som at barnehagelærernes kunnskaper og autonomi er til hinder for å realisere ambisjonene til politikere (Foss & Østrem, 2014).

## **2.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan man kan forstå profesjonsbegrepet, og hva som kjennetegner profesjoner. Ved at flere «semiprofesjoner» de siste tiårene har forsøkt å etablere seg som «riktige» profesjoner, viser jeg, blant annet gjennom BUPLs kritikk mot det klassiske profesjonsbegrepet, hvordan barnehagelæreryrket kan forstås som en profesjon. Samtidig viser doktorgradsavhandlingene til Eik og Steinnes hvordan barnehagelærere etter endt utdanning tilegner seg «hverdagsspråk» i stedet for

fortsatt å benytte sitt faglige språk, og hvordan det ikke er klare skiller mellom arbeidsoppgavene til barnehagelærere og assistenter i barnehagene. Slik jeg ser det er dette komplekst da jeg tenker at barnehagelærere på mange måter faller «midt i mellom», ved at man på den ene siden kan si at barnehagelærere har en viss autonomi, forstått som kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere sitt eget arbeid og utøve profesjonelt skjønn (Hjort, 2005). Samtidig som min erfaring, og Steinnes' forskning viser at det er få skiller mellom arbeidsoppgavene innad i barnehagen. Det at det også er mange dispensasjoner i barnehagelæreryrket tror jeg også fører til at barnehagelærere fremdeles ikke blir sett på som en «riktig» profesjon.

Gjennom oppgaven min er «metodefriheten» et sentralt tema, slik jeg forstår rammeplanen (2011) er det barnehagens styrer og pedagogiske ledere som har ansvaret for planlegging, gjennomføring og evaluering av pedagogiske aktiviteter. Til tross for dette er det andre som i stor grad definerer barnehagens innhold (Greve et al., 2013), noe jeg viser gjennom eksempler fra *Prosjekt Oslobarnehagen*.

Kapitlet «Kvalitetsdiskursen» viser hvor komplekst kvalitetsbegrepet er, og hvordan det forandrer mening og innhold etter hvilket perspektiv en har. «Kvalitet» blir, slik jeg ser det, i stor grad definert som evnen til å oppfylle brukernes krav og tilfredshet (Gundersen & Halbo, 2014; Oslo kommune, 2014d). På bakgrunn av dette har jeg valgt å presentere hvordan pedagogisk kvalitet kan forstås, dette gjennom forskning gjort av Kragh-Müller (2013). Pedagogisk kvalitet handler i følge henne om å gi barna mulighetene til å utvikle de ferdighetene man som menneske trenger for å bli aktive deltakere i samfunnet de vokser opp i og er en del av. Jeg har også laget en kort presentasjon av hva som kjennetegner den nordiske barnehagemodellen.

Grunnlaget for den styringsideologien som er sentral i norsk barnehagepolitikk i dag, er New Public Management. Det som kjennetegner New Public Management er fokus på effektivitet, resultater, marked og konkurranse (Smeby, 2008). Jeg viser også hvordan dette påvirker barnehagefeltet, blant annet ved at barnehagene nå forstås som en institusjon som leverer spesifikke tjenester til befolkningen som individuelle brukere (Ahrenkiel et al., 2013). Jeg viser også tydelige eksempler på hvordan *Prosjekt Oslobarnehagen* kan forstås som en konsekvens av dette, gjennom for eksempel offentliggjøring av resultater på barnehagenes brukerundersøkelser.

*Prosjekt Oslobarnehagen* er presentert ved å gi en beskrivelse av hva prosjektet går ut på, samt vektleggingen av barnehagen som læringsarena. Prosjektmandatet skal også omfatte målstyring, noe som er presentert i et eget kapittel. Målstyring kan kort beskrives som at en innenfor, i denne sammenhengen, barnehagene skal jobbe fokusert mot det de fastsatte målene definerer, samtidig som en skal unngå å jobbe mot det som ikke omfattes av satsningsområdet/-ene (Thomassen, 2015). Det blir for meg et paradoks når man gjennom *Prosjekt Oslobarnehagen* skal vektlegge barnehagen som læringsarena og rette fokuset mot dette, samtidig som man skal ha en fokus på en helhetlig tilnærming. For meg lar ikke disse to seg forene, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.1, *Læringsdiskurs*.

Det siste tema som er belyst i dette kapitlet er forslag til ny barnehagelov. Her har jeg gitt en kort presentasjon av de tre områdene forslaget omhandler, samtidig som jeg har vektlagt del to, dokumentasjon og vurdering. Her har jeg belyst høringssvarene til Høgskolen i Østfold (2015) og Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) (2015), da jeg opplever at deres høringssvar, som utdanningsinstitusjoner, er sentrale i debatten rundt forslag til presisering av *Eiers ansvar* i Lov om barnehager (2005).



## 3.0 Epistemologi

Epistemologi kan forstås som kunnskap om samfunnet, og på hvilken måte en kan si at en vet noe (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Mitt valg av litteratur vil vise hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv jeg identifiserer meg med (Erikson, 2010), og vil dermed kunne få betydning for blant annet hvilke deler av virkelighetene som blir avdekket. Valg av vitenskapsteoretisk perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av det som skal undersøkes, samtidig som det utelukker andre områder som ikke vil ha betydning i denne sammenhengen (Johannessen et al., 2010).

### 3.1 Syn på kunnskaper

Jeg deler Bustos (2011) kunnskapssyn som sier at språk konstruerer virkeligheter. Hun redegjør for hvordan praksiser beskrives i ord, handlinger og bilder, vil konstruere hva som er sant, «normalt» eller «riktig». For min oppgave vil det bety at de ordene jeg velger å benytte meg av vil synliggjøre de diskurser jeg er innskrevet i og hvilke forståelser jeg har (Germeten, 2012). Med utgangspunkt i dette kunnskapssynet ønsker jeg å åpne opp for nye perspektiver: «We word the world. The ‘way it is’ is not ‘natural’. We have constructed the world as it is through language and cultural practice, and we can also deconstruct and reconstruct it» (St.Pierre, 2000, s. 483). Hvilken litteratur jeg velger ut og hvilken litteratur jeg velger bort, har med diskursive forståelser og makt å gjøre (Foucault, 2009, gjengitt etter Solheim, 2012, s. 94). Den litteraturen jeg velger vil kunne bidra til å gi leseren oppfatninger av hva jeg mener er viktige perspektiver i jakten på «kvalitet» (Skoglund, 2011). Samtidig vil en også med dette kunnskapssynet kunne si at hvordan man snakker om yrket sitt, i denne sammenheng barnehagelæreryrket, vil kunne påvirke hvordan samfunnet<sup>25</sup> opplever arbeidsoppgaver i barnehagen.

---

<sup>25</sup> Samfunnet er her forstått som politikere, foreldre og befolkningen generelt.

## 3.2 Teoretisk inspirasjon

De vitenskapsteoretiske teoriene jeg har valgt ut om diskurser og språk vil kunne hjelpe oss å forstå hvordan kunnskaper, sannheter og subjekter blir produsert i språk og kulturelle praksiser, på samme måte som de nye språklige og kulturelle konstruksjonene blir til nye kunnskaper, sannheter og subjekter (St.Pierre, 2000).

Jeg har i dette kapitlet valgt å belyse de deler av Foucaults begreper jeg finner aktuelle for min oppgave: *diskurs, makt og kunnskaper, governmentality* og *sannheter*. Jeg har valgt ikke å kontekstualisere begrepene i dette kapitlet, samtidig som de i oppgaven er kontekstualisert til barnehagen. Begrepene presenterer jeg i ulike delkapitler, det vil likevel være viktig å lese de i sammenheng med hverandre, for eksempel kan man se kompleksiteten i dette sitatet av Foucault (1980, s. 52): «It is not possible for power to be exercised without knowledge, it is impossible for knowledge not to engender power».

### 3.2.1 Michel Foucault

#### 3.2.1.1 Diskurs

Jeg forstår diskurs som det en tenker, sier og handler innenfor et gitt område, uten å stille spørsmål rundt dette da det er normalisert. Rhedding-Jones (2005, s. 82) forklarer diskurs som «what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing». Hos Foucault (Mac Naughton, 2005) handler også diskurser om hvordan praksiser og språk kommer til uttrykk i skriftlig materiale, i regler, prosedyrer og måter å ordne praksisen på. I følge Foucault (Ulleberg, 2007) er det en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner, språk og i individets erkjennelse. Sammenhengen mellom disse er det Foucault betegner som diskursen: et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket. Diskursene vil bidra med å forme våre holdninger til en sak eller vårt syn på historien (2007). De diskursive praksiser vi til en hver tid er deltaker i, er ikke alltid bevisste og reflekterende. Da diskurser blir normaliserte og selvfølgelige, vil det være vanskelig å tenke og handle utenfor. Dette

kan igjen føre til at det blir en utfordring å forholde seg kritisk til de gjeldende diskurser (Rossholt, 2007). Ved ikke å være kritisk til etiske valg vi tar, tilpasser vi oss den gjeldende diskurs (Hogsnes, 2007). Dermed vil gjeldende diskurser opprettholdes. Det er likevel alltid mulig å tenke annerledes, da diskurser ikke er lukkede systemer (gjengitt etter St.Pierre, 2000, s. 485).

### *3.2.1.2 Makt og kunnskaper*

Makt vil alltid være virksomt i det som gjøres og tenkes (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Makten ligger i relasjoner, og det vil være hvordan vi praktiserer den som er avgjørende. Maktrelasjoner gir ulike muligheter, blant annet vil det innenfor maktrelasjoner kunne gi et visst spillerom for motmakt og motstand, noe som vil være et resultat av maktens relasjonelle karakter (Rønbeck, 2012a, s. 21). «For å kunne forstå makt må en forstå mangfoldet av de styrkeforholdene som er immanente<sup>26</sup> i det feltet hvor de utøves, og som er konstitutive for deres organisering» (Foucault, 1999, gjengitt etter Holten, 2012, s. 56). Siden makt kan forstås som relasjonell, eksisterer makt når noen utøver den (Helgesen, 2012), samtidig er det et viktig poeng at makt produseres i diskurser og sosiale praksiser, og dermed ikke noe man «har» (Foucault, 1999; Nilsson, 2009; Rønbeck, 2012b). Mennesker kan utøve makt både som deltaker og bærere av diskurser (Rønbeck, 2012b).

But in thinking of the mechanisms of power, I am thinking rather of its capillary form existence, the point where power reaches into the very grain of individuals, touches their bodies and inserts itself into their actions and attitudes, their discourses, learning processes and everyday life (Foucault, 1980, s. 39).

Makt vil dermed ikke kunne forstås som en institusjon, struktur eller noe enkelte personer innehar.

---

<sup>26</sup> Her forstått som «iboende».

Makt produserer og produseres hele tiden (Rønbeck, 2012a), og er dermed i alle sosiale praksiser ved at diskurser blir normalisert og andre utelukkes. Ved å definere hva som er normalt og hva som er avvikende, vil ulike kunnskapsformer opptre disiplinerende gjennom makten (Alvesson & Sköldbberg, 2008). De former for makt som kjennetegner det moderne samfunn, er i følge Foucault de som

ikke fungerer ved hjelp av retten, men ved hjelp av teknikken – ikke ved hjelp av loven, men ved hjelp av normaliseringen, ikke ved hjelp av avstraffelsen, men ved hjelp av kontrollen – som utøves på nivåer og i former som overskrider staten og dens apparater (Foucault, 1994, gjengitt etter Nilsson, 2009, s. 85) [min oversettelse].

Kjennetegn ved normalisering kan være prosesser hvor subjekter gjennom gjentagende korreksjoner og vurderinger blir tilpasset gjeldende diskurser (Nilsson, 2009). Samtidig vil det å definere hva som er normalt og hva som er avvikende, ha utgangspunkt i den konteksten det opererer innenfor (Holten, 2011).

Målsetningen til Foucault (Nilsson, 2009) er ikke å forklare, forstå eller tolke makt, men å beskrive hvordan den blir utøvet og hva den fører til. Samtidig som makt produserer kunnskap, mener Foucault at den også produserer subjekter: «subjekter står ikke i et forhold til makten, men er en av dens primære affekter» (Nilsson, 2009, s. 84) [min oversettelse]. Foucault analyserer makt som ulike former for teknikker med tilhørende teknologier. Teknikk står for selve handlingen, mens teknologi står for den kunnskap som knytter seg til en bestemt teknikk. I sammenheng med min oppgave, vil hvordan teknologi innebærer kunnskap om på hvilke måter en bestemt (makt)teknikk benyttes med et bestemt formål og dermed forventninger om en bestemt virkning (Nilsson, 2009), stå sentralt. Dette gjennom for eksempel brukerundersøkelser, hvor man gjennom et skjema (teknikk) som foreldre fyller ut, skal si noe om kvaliteten er i den aktuelle barnehagen og på den aktuelle avdelingen.

Kunnskap er immanent i alle maktrelasjoner, og dermed vil makt og kunnskap være avhengige av og forutsetninger for hverandre (Nilsson, 2009). Slik jeg forstår det vil det ikke være makt uten at den er forbundet med kunnskaper, da det er relasjonene

mellom disse to som står i sentrum. Dette må igjen sees i sammenheng med diskurser, da diskursen aldri befinner seg utenfor makten, og kan dermed heller ikke studeres uten at man tar hensyn til makten (2009).

### *3.2.1.3 Governmentality*

Perspektivet governmentality ble utviklet av Foucault (2002, s. 10) som et redskap for å forstå hva det er som er spesifikt med maktutøvelse i det moderne samfunn. Den maktrelasjonen som governmentality presenterer, vil være disiplin, som er knyttet til det refleksive – hvordan subjektet regjerer seg selv. Governmentality kan sees opp mot styringsideologien New Public Management, hvor de statsansatte skal være sin egen kontrollinstans.

På den ene siden er staten avhengig av at samfunnet produserer optimalt med ressurser. [...] På den annen side må staten, om den satser på indirekte ordensutøvelse, [...] gi avkall på en sentral teknikk knyttet til den maktformen den så langt har brukt for å herske og for å maksimere produksjonen (Foucault, 2002, s. 19).

For å synliggjøre dette snakker Foucault (2002) om governmentality for kontinuitet i både oppadstigende og nedstigende retning. Han beskriver kontinuitet i oppadstigende retning slik at den som vil styre staten, først må kunne styre seg selv, «for så på neste nivå styre sin familie, sitt gods, sitt domene, før turen endelig kommer til å styre staten» (2002, s. 48). Med kontinuitet i nedstigende retning forklarer han det på følgende måte: «når en stat er godt styrt, vet familiefedrene hvordan de skal styre sine familier, sine formuer, sitt gods, sin eiendom på riktig vis, og dermed leder også individene seg selv som de skal» (2002).

«Government<sup>27</sup>» forklarer Foucault (2002) som

den helheten som dannes av institusjonene og prosedyrene, analysene og refleksjonene, overslagene og taktikkene som gjør det mulig å utøve denne spesifikke, men like fullt komplekse maktformen, og som har befolkningen som sitt fremste siktemål, den politiske økonomi som sin viktigste form for viten, og sikkerhetsanordningene som sin grunnleggende instrumentelle teknikk. [...] den tendens, den kraftlinje som i hele Vesten uopphørlig og over lang tid leder til at den formen for makt som man kan kalle «styringen», blir viktigere enn alle de andre maktformene så som suverenitet og disiplin. [...] den prosessen, eller snarere resultatet av den prosessen som fører til at middelalderens rettsstat, som på 1400- og 1500-tallet blir en administrasjonsstat, litt etter litt blir «regjerifisert» (2002, s. 68).

#### *3.2.1.4 Sannheter*

Foucault har ikke som interesse å avgjøre hva som er sant eller falskt i epistemologisk forstand, derimot er han opptatt av å beskrive og analysere kunnskapsproduksjonens prosedyrer, praksiser og institusjoner (Nilsson, 2009). Sagt med andre ord er Foucault opptatt av selve produksjonen av sannheter. Hva som defineres som sannheter i en gitt tid/tidspunkt, er en effekt av ulike diskursive og institusjonelle praksiser (2009). I følge Mac Naughton (2005, s. 5) mente Foucault «that what we hold to be true [...] is a fiction created through 'truth games' that express the politics of knowledge of the time and place». Slik jeg forstår dette i sammenheng med min oppgave, vil sannheten om hva kvalitet i barnehager er, være forstått som ulike konstruksjoner av sannheter. «Sannheten» Prosjekt Oslobarnehagen baserer sine kunnskaper på, representerer en politisk konstruert diskurs. Med de sannheter og kunnskaper barnehagelærerprofesjonen bygger på, mener jeg at det er problematisk med en slik forståelse av kvalitet i barnehagen. Hvordan Prosjekt Oslobarnehagen forstår kvalitet i

---

<sup>27</sup> Oversatt til norsk vil dette vise til «regjering».

barnehager, er presentert i kapittel 2.2.2, *Prosjekt Oslobarnehagens forståelse av kvalitet*.

### 3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert mitt syn på kunnskaper, og hvordan språk konstruerer virkeligheter (Bustos, 2011). Jeg har beskrevet hvordan valg av den litteraturen jeg benytter gjennom oppgaven har med diskursive forståelser og makt å gjøre, samtidig som valg av litteratur også vil kunne gi leseren oppfatninger av hva jeg mener er viktige perspektiver i jakten på «kvalitet».

Jeg har gjort rede for hvordan jeg forstår Foucaults begreper diskurs, makt og kunnskaper, governmentality og sannheter, dette gjennom den utvalgte litteraturen. Jeg har ikke kontekstualisert disse begrepene til barnehagene, de benyttes likevel i den konteksten i gjennom oppgaven.

## 4.0 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg presentere genealogi og genealogiske analyser slik jeg velger å gjennomføre det i denne oppgaven. Jeg vil også beskrive forskerposisjonen min og etiske refleksjoner knyttet til min forskerposisjon.

### 4.1 Genealogi

Foucaults (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Nilsson, 2009) genealogiske analyse bygger på Nietzsche, som var den som i utgangspunktet skapte den genealogiske metoden. Genealogi kan forstås som «en slags historieskriving som på en og samme måte er en undersøkelse av institusjonenes historie og idéhistorie» (gjengitt etter Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 370) [min oversettelse]. Med andre ord kan genealogi forklares som en annen måte å fortelle historier på, da Foucault (Rønbeck, 2012a) tok utgangspunkt i tanker om at historier om hva vi vet, ikke er en sammenhengende utviklingshistorie, men en historie preget av diskontinuitet. Kontinuitet i historisk fremstilling er menneskeskapt, og valgt ut til å bli kronologisk (2012a). Genealogi har ikke som mål å fastslå opprinnelsen til et fenomen, men har som formål å kartlegge og følge dets utviklingslinjer (Nilsson, 2009). «Vi må forholde oss til prosesser som slår inn fra fjern fortid, om vi vil forstå hvordan vi har latt oss fange i den fellen som er vår egen historie» (Foucault, 2002). En må redegjøre for forutsetningene, tilfeldighetene og antakelsene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør, og problematisere selvfølgeligheter i nåtiden (Foucault, 2002; Nilsson, 2009). Slik jeg forstår dette ut i fra mitt tema, vil det da være viktig for meg å se på hvilke endringer av makt i diskursene som har oppstått, med tanke på jakten på «kvalitet» (Rønbeck, 2012a). Gjennom nye fortellinger vil muligheten være til stede for alternative måter å forstå historie på.

Historien kontrolleres av dem som har hatt styrke nok til å bestemme eller best kunne tilegne seg de regler som har styrt disse kampene. Dermed har de også kunne påtvinge utviklingen deres tolkning av historien og deres betydning. Det



er i følge Foucault genealogiens oppgave å kartlegge denne historie (Nilsson, 2009, s. 73) [min oversettelse].

Genealogi kan benyttes som metode for å studere hva makt har forårsaket, og hvordan noe nytt blir til på grunn av maktens virkning (Rønbeck, 2012a). Sentralt innenfor genealogien er hvordan kunnskaper, diskurser og maktdominanser har oppstått. De diskurser som rettferdiggjør kunnskap må analyseres, og de diskurser som er selvfølgeligheter må avsløres. Neumann (gjengitt etter Ulleberg, 2007, s. 68) sier at dersom man ønsker å legge et historisk perspektiv på diskursanalysen er genealogi spesielt egnet, dette fordi den «tar som sin oppgave å diskutere nåtiden i termer av fortiden». I følge Ulleberg (2007) er det også viktig å presisere «at Foucaults prosjekt ikke kan reduseres til en metode, men at den like godt kan sees på som et *perspektiv på*, og et problematiserende ståsted for, hva som oppfattes som sannhetens område» (s. 68).

Generelt kan genealogien sies å være en metodologi som ved hjelp av historien problematiserer samtidens selvfølgeligheter, men uten å se fortiden som et alternativ til nåtiden. Den streber etter å trekke historiens kamper frem i lyset for at vi i dag skal kunne bruke den kunnskap dette kan gi oss (Nilsson, 2009, s. 75) [min oversettelse].

Som nevnt i avsnittene over vil man gjennom nye fortellinger kunne få muligheten til alternative måter å forstå historie på. Genealogien er avhengig av de tradisjonelle historienes kontinuiteter og utviklingslinjer, dette fordi det uten disse ikke vil være marginaliserende og undertrykte elementer å benytte seg av for å konstruere alternative historier på (Prado, 1995, gjengitt etter Nilsson, 2009, s. 75). Sagt på en annen måte kan genealogien være en metode til å studere hva makten har forårsaket, og hvordan noe nytt blir til som følge av maktens virkninger og implikasjoner (Nilsson, 2009). Utgangspunktet til genealogien er, i følge Ulleberg (2007, s. 70), enkelt:

Her er vi i dag. Så ser den på verden ut fra den bestemte situasjonen og rekonstruerer hendelsesforløpet bakover. Den genealogiske analysen er et tolkende prosjekt. Som metode kan den forstås som en historie om samtiden. Fokuset er på praksiser som organiserer tanke- og praksissystemer som opprettholder en bestemt og tidsavgrenset forståelse av oss selv, vår historie, vår samtid og våre tanker om fremtiden.

Sagt på en annen måte vil genealogien kunne bidra til å studere hva makten har forårsaket, og hvordan noe nytt blir til som følge av maktens virkninger. Genealogien retter et kritisk blikk mot kontinuiteter og historiske årsakskjeder. Historien vil innenfor genealogien alltid være tilfeldig: full av ikke-nødvendigheter, tilfeldigheter og utilsiktede virkninger (Nilsson, 2009, s. 76).

#### *4.1.1 Genealogiske analyser*

Som nevnt i kapittel 1.3, *Valg av metodologi*, har jeg valgt fire spørsmål jeg gjør analysen min ut fra, disse er inspirert av Lyngstads (2006) masteroppgave om status og førskolelærerprofesjonen. Hun har gjort sine analyser på lignende måte som Cannella (2008), som gjorde genealogiske analyser av barndom. Cannella viser hvordan barndommen er diskursivt konstruert gjennom historien, og tar opp hvem sin kunnskap som blir diskvalifisert i dikotomisk tenkning, samtidig som hun også drøfter hvordan maktproduksjon opptrer i dikotomiene (Lyngstad, 2006).

Analysene mine vil også bli gjort med utgangspunkt i Foucaults (1980) spørsmål tilknyttet genealogi [Lyngstads oversettelse, (2006, s. 73)]:

- Hvilke dikotomier trer frem i diskursene?
- Hvilke kunnskaper har blitt diskvalifisert i diskursene?
- Hvem har oppnådd makt i diskursene?
- Hvilke grupper har kontroll gjennom diskursens konstruksjon av kunnskaper og sannheter?

## 4.2 Datamaterialet

Jeg har valgt å lese *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009), og gjøre en analyse av den på bakgrunn av tre diskurser jeg finner som fremtredende gjennom den. Jeg velger i kapittel 4.4.1, *Overordnede mål i St.meld. nr. 41 (2008-2009)*, å presentere de tre hovedmålene for stortingsmeldingen. Målene i seg selv er generelle, samtidig som de kan si noe om den overordnede visjonen og policy-tenkningen som ligger bak. Jeg vil i analysen min analysere målene og stortingsmeldingen som en helhet, noe som betyr at jeg ikke vil henviser spesifikt til målene med mindre det er relevant. Jeg mener likevel det er interessant for leseren å kjenne til den overordnede visjonen.

Datamaterialet mitt består også av andre tekster. Jeg benytter prosjektmandatet og ulike standarder utarbeidet av/til *Prosjekt Oslobarnehagen*, kronikker, avisartikler, blogginnlegg og ulike nettsider som har opplysninger jeg finner interessant med tanke på min oppgave. De etiske refleksjonene rundt innhenting av datamaterialet kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5, *Forskerposisjon og etiske refleksjoner*.

### 4.2.1 Overordnede mål i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)*

#### Mål 1. Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager

Regjeringen har som mål at det skal være god kvalitet i alle barnehager; både gamle og nye, store og små, offentlige og private barnehager. Det er store variasjoner i barnehagesektoren i Norge når det gjelder eieform, størrelse, organisering og kompetansen til personalet. Store utilsiktede ulikheter i barnehagetilbudet som medfører at tilbudet ikke er likeverdig, er uakseptabelt. Når rammefinansiering av sektoren innføres, etter planen i 2011, er det viktig at virkemidlene sikrer likeverdige tilbud av god kvalitet og bidrar til utvikling av sektoren (*St.meld. nr. 41 (2008-2009)*, 2009, s. 9).

## Mål 2. Styrke barnehagen som læringsarena

For å sikre at alle barn får gode utviklingsmuligheter vil regjeringen styrke barnehagen som læringsarena. Barnehagens læringsmiljø skal gi utfordringer innenfor trygge rammer. Innholdet skal være variert og tilpasset det enkelte barns alder og forutsetninger. Barn i barnehage skal få en felles plattform og en god start på den livslange læringen. Alle barn skal få utfolde seg, lære og være godt forberedt når de begynner på skolen (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 9).

## Mål 3. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap

Regjeringen vil at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen, som bidrar til det enkelte barnets utvikling og læring. I barnehagen møtes barn med ulike forutsetninger og familiebakgrunn. Det er særlig viktig å gi god og tidlig støtte til barn som trenger ekstra omsorg og tilrettelagt tilbud. Barnehagen er et sentralt virkemiddel for en helhetlig oppvekstpolitikk. Et godt samarbeid mellom barnehage, foreldre, PPT<sup>28</sup>, barnevern, helsestasjon og andre instanser er viktig for å sikre alle barn en god oppvekst (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 9).

### ***4.3 Forskerposisjon og etiske refleksjoner***

Etikk handler blant annet om ansvar, respekt og moral, og som forsker fordrer det at en til en hver tid opptrer etisk, snakker etisk og skriver etisk (Rhedding-Jones, 2005). Det finnes ulike måter å forstå etikk på, og dermed ulike måter for etisk tilnærming (Dahlberg & Moss, 2005). Etisk hensyn handler om at jeg som forsker tenker over hvordan temaet i denne oppgaven belyses uten at det får etisk uforsvarlige

---

<sup>28</sup> Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste

konsekvenser for enkeltmennesker, grupper av mennesker eller hele samfunn (Johannessen et al., 2010). Jeg har benyttet meg av internett som redskap i forskningen, noe som gjør at jeg gjennom innhenting av data har utvist aktsomhet. Dette blant annet ved at jeg har måttet skille mellom det jeg tenker er publisert som offentlig og privat informasjon. Jeg har valgt å benytte meg av blogginnlegg, da jeg leser dem som offentlig informasjon da de har vært omtalt i media, og Evenrud, som driver bloggen, har uttalt seg i ulike medier med henvisninger til bloggen sin<sup>29</sup>. Jeg har valgt ikke å benytte meg av utsagn gjort i sosiale medier som for eksempel Facebook, til tross for at de er gjort i åpne tråder som «alle» har tilgang til. Dette har jeg unngått da mange ikke er klar over personverninnstillingene (NESH, 2014), i tillegg til at jeg ikke har deltatt i diskusjonene eller gitt meg til kjenne ved å uttale at jeg «observerer» tråden for bruk i masteroppgaven (Johannessen et al., 2010).

Datamaterialet jeg velger å benytte meg av i denne oppgaven er offentlige dokumenter publisert på Regjeringens (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009) og Oslo kommunes hjemmesider (2014c), artikler, bøker, kronikker, avisartikler, blogginnlegg og ulike nettsider. «Som hovedregel kan informasjon som man regner som offentlig, benyttes til forskningsformål uten at man innhenter samtykke fra dem som har produsert opplysningene, eller dem opplysningene gjelder» (Johannessen et al., 2010, s. 93). Slik jeg forstår dette vil jeg da også kunne hente andre referanser på Internett uten å innhente samtykke fra de som har produsert opplysningene, som for eksempel blogger jeg betegner som offentlig informasjon. I følge NESH (2014) kan jeg fritt benytte opplysninger fra nettaviser, noe jeg også har gjort.

Som tidligere nevnt, bygger oppgaveteksten min i all hovedsak på offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og *Prosjekt Oslobarnehagen*, artikler, bøker, kronikker, avisartikler og blogginnlegg, noe som gjør at jeg har et stort ansvar i å være ærlig i refereringen. I følge Erikson (2010) er det viktig å ha åpenhet rundt kildene jeg benytter og referere til de med stor nøyaktighet. Jeg har benyttet meg av sitater hentet fra internett, og har i følge NESH (2014) ansvar for at data og meningsinnholdet ikke

---

<sup>29</sup> 25. mai 2015 sendte jeg e-post til Evenrud, hvor jeg informerte henne om at jeg benytter to av hennes blogginnlegg i min oppgave. Hun svarer meg med at det er «selvfølgelig greit» og at hun for en tid tilbake fikk beskjed fra Nasjonalbiblioteket om at de laster ned bloggen til sitt digitalarkiv, slik at det skal være uproblematisk å referere/kildehenvise til tekstene hennes.

endres. Jeg har i størst mulig grad benyttet meg av direkte sitater, hvor jeg i etterkant har skrevet hvordan jeg forstår innholdet i utsagnene. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg opplevd at enkelte referanser er «umulig» å finne, spesielt med tanke på den litteraturen *Prosjekt Oslobarnehagen* bygger på. Konradsen (2014) fant i sin masteroppgave at *Prosjekt Oslobarnehagen* var svært utydelige i refereringen, og hevdet med bakgrunn i Erikson (2010), at de viser dårlig vitenskapelig oppførsel med tanke på referanser i deres dokumentet «Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling» (Oslo kommune, 2013b). Dette har jeg også skrevet om i kapittel 2.2.2, *Prosjekt Oslobarnehagens forståelse av kvalitet*. Med utgangspunkt i dette har jeg gjennom arbeidet med oppgaven min hatt hjelp til å lese gjennom teksten, med den hensikt at jeg skal formidle teksten slik at den er mest mulig forståelig for leseren. Dette med tanke på at «leseren har alltid rett» (Erikson, 2010, s. 48), og det er viktig for meg at både innholdet og referansene oppleves som forståelige og korrekte. Samtidig som det også sier noe om krav om etterprøvbarhet i forskning (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2012). Siden jeg har arbeidet med oppgaven i snart ett år, har jeg opplevd at lenkene jeg har referert til i litteraturlisten har blitt utdaterte underveis. Derfor har jeg henvist til hjemmesidene<sup>30</sup> for at informasjonen jeg har hentet skal være riktig. Jeg har gjort googlesøk<sup>31</sup> på litteraturen, slik at jeg er sikker på at informasjonen kan hentes for de som ønsker det.

For meg er det også viktig å tydeliggjøre at det er *jeg* som har lest og analysert den litteraturen jeg benytter, noe som gjør at en annen leser av akkurat samme litteratur vil kunne lese noe helt annet ut av akkurat det samme materialet. Ved å benytte den utvalgte litteraturen ønsker jeg å åpne opp for alternative perspektiver på sannheter om *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) og *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014a, 2014c, 2014d). Samtidig er det viktig at disse alternative perspektivene blir sett på som perspektiv som kommer i tillegg til allerede eksisterende sannheter (Germeten, 2012).

Valg av metodologi gjør at jeg må være kritisk til dokumentene, samtidig som jeg skal forholde meg til de arbeidsoppgaver arbeidsgiver pålegger meg og respektere

---

<sup>30</sup> For eksempel [www.barnehager.oslo.kommune.no](http://www.barnehager.oslo.kommune.no) og [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).

<sup>31</sup> Googlesøk gjennomført i mai 2015.

*Prosjekt Oslobarnehagen*, og ser på denne oppgaven som et bidrag til videreutvikling av barnehagefeltet med det jeg skriver (Rhedding-Jones, 2005). Jo nærmere jeg kommer slutten av denne oppgaven, opplever jeg at den profesjonelle skvisen jeg står i, ved å være kritisk til *Prosjekt Oslobarnehagen* samtidig som jeg er ansatt som pedagogisk leder i Oslo kommune, blir tydeligere og «tynger» meg. Dette har nok blitt tydeligere for meg på bakgrunn av ulike faglige diskusjoner, kronikker og avisinnlegg, hvor jeg kan lese hvordan de som ytrer seg kritisk blir behandlet. Blant annet ved å lese masteroppgaven til Berger (2014, s. 7), hvor hun har intervjuet tre barnehagelærere i Oslo kommune om deres erfaringer med «å ytre seg offentlig om forhold de anser som kritikkverdige forhold vedrørende egen profesjon, sektor eller arbeidsplass». Undersøkelsen hennes viser at det kan oppleves som en belastning å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold i Oslo kommune, dette til tross for at Oslo kommune sier at de «ønsker en åpen kommune hvor det skal være et åpent og trygt ytringsklima, jf. Oslo kommunes etiske regler og 'Vær åpen'-plakaten» (Berger, 2014, s. 102; Hennem, Pettersvold & Østrem, 2015, s. 22). Samtidig viser Berger (2014) med funnene sine at det kan synes som dette kun er på papiret. For min del er jeg opptatt av denne oppgaven skal snakke like mye for barnehagelærere, som for barna. I følge Greve et al. (2014, s. 153) vil en «tydelig adressert kritikk, også fra barnehagelærerne selv, bidra til å styrke profesjonens integritet». I følge Bae (1996; Greve et al., 2014, s. 153-154) må barnehagelærerne se de ytre kravene i sammenheng med barnas beste og handle ut fra de, noe hensikten med denne oppgaven er.

Forskningen i denne oppgaven har ikke til hensikt å finne den «riktige analysen» av eller «sannheten om» *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) og *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014c, 2014d), men synliggjøre følger og implikasjoner for barnehagelærerens muligheter til å benytte sine faglige kunnskaper i møter med barn, personal og foreldre hver dag.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for genealogi og genealogiske analyser som analyseverktøy. Genealogi kan kort beskrives som en metodologi som benytter

historien for å se på nåtidens selvfølgeligheter, hva makt har forårsaket og hvordan noe nytt blir til på bakgrunn av maktens virkning (Rønbeck, 2012a; Ulleberg, 2007).

Jeg har presentert hvilke datamaterialer jeg har benyttet for mine analyser, samt gjort rede for de overordnede målene i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009). Til tross for at det ikke er disse målene i seg selv jeg analyserer, mener jeg det er relevant å kjenne til den overordnede visjonen.

Det siste jeg har beskrevet i denne oppgaven er forskerposisjonen og etiske refleksjoner jeg har gjort meg gjennom prosessen, spesielt det dilemmaet jeg opplever at jeg står i, ved å være kritisk til *Prosjekt Oslobarnehagen*, samtidig som jeg er ansatt i Oslo kommune.



## 5.0 Genealogiske analyser

I dette kapitlet presenteres de genealogiske analysene. Med utgangspunkt i de tre hovedmålene i Kvalitetsmeldingen (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009) vil jeg presentere tre diskurser slik jeg analyserer det, *læringsdiskurs*, *profesjonsdiskurs* og *ideologidiskurs*. Jeg valgte disse tre diskursene da de passet oppgavens tema. Andre diskurser som også eksisterer, som for eksempel likhetsdiskurs og mangfoldsdiskurs, kunne også vært valgt for analysene. Dette har jeg ikke gjort da jeg ønsket mer kunnskap om de tre jeg valgte. Hovedmålene i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) leses ikke isolert, da jeg mener at det vil være den implisitte koblingen mellom de ulike målene som egentlig presiserer og gir retning til profilen i *St. meld. nr. 41 (2008-2009)*. Jeg vil først presentere diskursene, for så å beskrive hvilke dikotomier jeg leser ut av de aktuelle diskursene. Deretter gjør jeg rede for hvilke kunnskaper som blir diskvalifisert i diskursene, før jeg til sist presenterer maktproduksjon i diskursene. Dette gjøres likt for alle tre diskursene. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

### 5.1 Læringsdiskurs

Slik jeg leser *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009), er det stort fokus på læring. Ved å benytte begreper og sitater som «læringsarena», «læringsmiljø», «livslange læringen» og «lære og være godt forberedt til skolestart» synliggjøres den politiske satsningen om et ønske om å forsterke barnehagen som læringsarena.

Det har siden år 2000 vært et økende press på barns læring i barnehagen, noe som kan sees som en endring i takt med at barnehagen sees på som første ledd i utdanningssystemet (Greve et al., 2014). I følge de viser *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) en innretting av barnehagens virksomhet mot skolens grunnleggende ferdigheter. I tillegg har flere private aktører, med en økonomisk motiveringsfaktor, rettet oppmerksomheten mot hva barn bør lære i barnehagen, og har selv utviklet ulike verktøy, for eksempel *TRAS*, *De utrolige årene*, *Å by barnet opp til dans* og *Alle med*, som skal kunne påvirke og måle barns læringsutbytte (Greve et al., 2014; Pettersvold & Østrem, 2012; Solbrekke & Østrem, 2011). Dette vil kunne bidra til at

barnehagelærernes autonomi begrenses, og at deres muligheter til å iverksette pedagogisk innhold og mål for barnehagen begrenses (Greve et al., 2014). I forslag til ny barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2014d) har regjeringen foreslått å gi barnehageeier «rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling». Dette vil i følge Foss & Østrem (2014) føre til at barnehagen fratras metodefriheten og at profesjonen vingeklippes, forstått som at barnehagelærernes kunnskap og autonomi er til hindring for å realisere politikernes ambisjoner. De mener at dette må sees i sammenheng med den eksplosive økningen i bruk av verktøy for å kartlegge barns ferdigheter, og at det er oppsiktsvekkende at Kunnskapsdepartementet vil flytte ansvaret for vurdering av metoder bort fra de med fagspesifikk kunnskap (2014). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.2, *Profesjonsdiskurs*.

I 2009 presenterte *Fordelingsutvalget* (NOU 2009:10, 2009) sin rapport, hvor de hadde i oppgave å utrede og foreslå tiltak som kan bidra til å redusere økonomiske ulikheter over tid. Representantene i utvalget er i hovedsak økonomer, fra ulike stillinger i næringslivet til ulike høyskoler og universiteter i Norge. På bakgrunn av sin utredning mener de at «barnehagene i større grad må ha økt fokus på læring» (Thoresen, 2015, s. 54). Videre oppsummerer Thoresen utvalgets meninger på følgende måte

[...] alle barn daglig må delta i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Dersom læring i barnehagen i altfor stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, kan dette medføre at de barna som har best evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen (2015, s. 54).

I 2006 i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble begrepet «livslang læring» presentert, etter å ha blitt lovfestet gjennom Lov om barnehager, under §2, Barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 14; Thoresen, 2015). Med dette ble læringsdiskursen brakt sterkere inn i barnehagene (Thoresen, 2015). «Livslang læring» kom med EUs *Memorandum of Life-Long-*

*Learning* (gjengitt etter Thoresen, 2015, s. 24) og var i utgangspunktet ment for voksenopplæringen, da voksne arbeidstakere trengte etterutdanning. Dette var helt vesentlig ut fra samfunnets arbeidsmarkedsbehov at de kunne kvalifiseres til arbeid på et fleksibelt arbeidsmarked, nettopp gjennom livslang læring (Thoresen, 2015). Jeg mener det er viktig å merke seg at «livslang læring» ble fjernet fra Lov om barnehager i 2010 (Endringslov til barnehageloven, 2010), samtidig som «livslang læring» er nevnt i Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) under kapitlene 1.1 Barnehagens verdigrunnlag, 1.3 Danning gjennom omsorg, lek og læring, 2.1 Omsorg og kapittel 2.3 Læring. Dette tenker jeg kan være uttrykk for ønsket om den formelle læringens plass i barnehagen, noe jeg ser i forbindelse med jakten på «kvalitet» gjennom *St.meld. nr. 41 og Prosjekt Oslobarnehagen*.

*St.meld. nr. 41 (2008-2009) (2009)* i sin helhet leses som skoleforberedende, noe som kommer til uttrykk flere steder gjennom meldingen (Jansen, 2009; Solbrekke & Østrem, 2011). Et tydelig eksempel på dette er siste setning i andre hovedmål, som sier at «[a]lle barn skal få utfolde seg, lære og være godt forberedt når de begynner på skolen» (*St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 9*). Samtidig viser også andre deler av Stortingsmeldingen at det arbeidet som legges ned i barnehagene skal være en forberedelse til skolestart, dette blant annet gjennom hensikten med språkstimuleringstiltak; «barna skal utvikle språket godt nok før de begynner på skolen» (*St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 97*). I 2009 kom rapporten «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) hvor det ble gjort en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagene ble innført, brukt og erfart. Rapporten viser at «det 'skolefaglige blikket' er dominerende blant de som representerer barnehagemyndigheten på kommunalt og statlig nivå» (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 200; Østrem et al., 2009, s. 84-86). Dette synliggjøres både med tanke på hvordan barnehagen forstås av myndighetene, og også hvilke kompetansehevingstiltak som prioriteres (Solbrekke & Østrem, 2011). «At skoleforberedelse står sentralt i satsningen på kvalitet i barnehagen bekreftes ved å se på områder det ikke satses på» (2011, s. 200). Som jeg har nevnt i kapittel 2.5.1, *Oslobarnehagen – landets beste!*, har *Prosjekt Oslobarnehagen* fokus på en helhetlig tilnærming, med vektlegging på barnehagen som læringsarena. For å vise dette, har Oslo kommune (2014d) konstruert et kakediagram som skal illustrere den helhetlige

tilnærmingen prosjektet har, illustrasjonen er presentert på side 31 i denne oppgaven. Oslobarnehagen skal dermed ha fokus på *læring og danning, skaperglede, undring, utforskertrang, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter og medvirkning*. Ved å legge hovedvekten på denne delen av formålsparagrafen vil en samtidig si at de delene som omhandler å *anerkjenne barndommens egenverdi, utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap, omsorg og lek og demokrati og likestilling, motarbeide diskriminering* ikke er, slik jeg leser det, like viktig (Solbrekke & Østrem, 2011; Thomassen, 2015). Vektleggingen av barnehagen som læringsarena som det viktigste for å fremme kvalitet i barnehagen gjennomsyrrer alle standarder, dokumenter og uttalelser gjort av byens politikere (Se for eksempel Astrup, 2015; Fladberg, 2013; Mellingsæter, 2014; Oslo kommune, 2013a, 2013b, 2014a; Oslo kommune, 2014c, 2014d; Røsland & Hauglie, 2014; Sigurjonsdottir, 2014). Med dette som utgangspunkt undrer jeg meg over om *Prosjekt Oslobarnehagen* ivaretar barns muligheter til å være barn, å leke, å trives og å motta omsorg i travle hverdager og hektiske liv, og om menneskene bak prosjektet verdsetter det å være som signifikant.

### *5.1.1 Dikotomier*

I læringsdiskursen leser jeg flere dikotomier, læring/undervisning, skole/barnehage, og med utgangspunkt i skole/barnehage ønsker jeg også å se på dikotomiene Kunnskapsdepartementet/Familie- og kulturkomiteen og skole/barnehage. Dersom en setter disse opp sammen, vil en kunne lese læring, skole og Kunnskapsdepartementet sammen, og lek, barnehage og Familie- og kulturkomiteen. Slik jeg leser dette understrekes det at «skole» er hevet over «barnehage», skolen har større verdi i samfunnet og at det synet på barn som gjelder er barnet som «becomings».

### *5.1.2 Diskvalifisert kunnskap*

1. januar 2006 ble barnehagene overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Med dette ønsket regjeringen å medvirke til større helhet og sammenheng i opplæringstilbudet til barn og unge, samtidig som de ønsket å sette

søkelys på den kompetansen som en trenger og bør tilegne seg før opplæringspliktig alder (NOU 2007:6, 2007). I forkant av overføringen til Kunnskapsdepartementet var det diskusjoner rundt barnehagens tilknytning til departementet. Sentrale argumenter for overføringen var at dette kunne bidra til å styrke barnehagens pedagogiske profil, og synliggjøre barnehagene som en frivillig del av utdanningssystemet. Samtidig som mange trodde dette ville ha symbolsk betydning for barnehagens status (Børhaug & Moen, 2014). Motforestillinger representerte blant annet at barnehagen har en annen pedagogisk tradisjon enn skolen, og at skolens tenkemåte i større grad enn tidligere kunne komme til å prege barnehagen (Børhaug & Moen, 2014; Thoresen, 2015). Valg av departement kan uttrykke hvilke sider ved barnehagen den sittende regjering vil løfte frem, og hvilke andre saker barnehagene primært skal sees i sammenheng med.

Til tross for at barnehagen administrativt er organisert sammen med utdanning på nasjonalt nivå, blir barnehagesaker fremdeles behandlet av Familie- og kulturkomiteen på Stortinget. Dette legger til rette for at barnehagepolitikken fremdeles kan sees i sammenheng med familiepolitikken, og det manglende samsvaret mellom departement og stortingskomité gjenspeiler at barnehagene både har en bred velferdspolitisk og pedagogisk funksjon (Børhaug & Moen, 2014, s. 38).

Oslo kommune har innført «Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole» (Oslo kommune, 2013a). I følge standarden er kommunens barnehager og skoler pålagt å følge rutinene i standarden, hvor det blant annet skal fylles ut et informasjonsskjema om barnet. Skjema inneholder en del hvor barnet skal svare på spørsmål knyttet til det å starte på skolen, og to deler som skal fylles ut av pedagogisk leder og foresatte. På informasjonssiden om overgang fra barnehage til skole skriver Oslo kommune følgende: «Barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole. Derfor skal barnehagen legge til rette for at barn får en god avslutning på barnehageperioden, og at de er forberedt til å begynne på skolen» (Oslo kommune, udatert-c). Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011) understreker at «[b]arnehage og skole har et felles ansvar for at barn kan møte ulikhetene med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger» (2011, s. 59). I følge Hogsnes (2007) blir ikke dette felles ansvaret beskrevet i skolens læreplanverk, noe jeg mener er et tydelig uttrykk for diskvalifisert

kunnskap. Tidligere skolebyråd, Torgeir Ødegaard, uttalte til Dagsavisen (Fladberg, 2013) da standarden ble innført at «[d]ette er ett av flere tiltak for å heve kvaliteten i Oslo-barnehagen». Jeg undrer meg over hvordan Ødegaard (2013) kan si at informasjonsoverføring mellom barnehage og skole kan sees på som et tiltak for å heve kvaliteten i barnehagene, slik jeg analyserer det handler det om å gi informasjon om enkeltbarnet til skolen. En informasjon som ikke forteller hvilke erfaringer barnet har gjort seg, eller i hvilken grad barnehagen gjennom pedagogiske aktiviteter har bidratt til at barnet er akkurat *dette* barnet. Jeg støtter meg til Claussen (2014) når han sier at barnehagen og foreldre sammen kan si noe om barnets sterke sider og generelle funksjonsnivå, samtidig som skolen mottar omfattende informasjon om hva barnehagen som helhet har arbeidet med faglig og pedagogisk. På denne måten vil man også kunne unngå kolonisering<sup>32</sup> av utdanningssystemet i Norge. Dette kommer jeg tilbake i kapittel 5.1.3, *Maktproduksjon*.

Man kan også se dette ved å se på kompetansehevingstiltakene til Oslo kommune (udatert-b). Barnehagebyråd, Anniken Hauglie, beskriver i et leserinnlegg i Dagsavisen, at det nå er satt av

totalt 225 millioner kroner de neste fire årene til ulike kvalitetstiltak, alt fra arbeid med språkutvikling for barna, språkkurs, etter- og videreutdanning for ansatte slik at vi får flere ansatte med pedagogisk utdanning og flere med fagbrev, nettopp for å heve kvaliteten (Hauglie, 2015).

Språkkurset de ansatte i Oslobarnehagen må delta i har også fått kritikk, bloggeren og barnehagelæreren Evenruds innlegg «Kjære Caroline» ble i løpet av fem dager lest av over 350 000 lesere, i tillegg til at nesten 40 000 personer likte innlegget hennes på Facebook (Sigurjonsdottir, 2014). I blogginnlegget kritiserer Evenrud (2014b) Oslobarnehagens språksatsing og kompetanseløft:

---

<sup>32</sup> Kolonisering kan betegnes som «et ønske om å gjøre *den andre lik* og samtidig opprettholde *annerledesheten hos den andre*» (Hogsnes, 2011, s. 57).

Denne damen<sup>33</sup> mener at det viktigste enkelt-tiltaket for å heve kvaliteten i barnehagen er god språkopplæring, og at det er dette vi må bruke penger på. Ikke flere voksne- men bedre voksne til å være sammen med deg.

På spørsmål fra Dagsavisen (Sigurjonsdottir, 2014) forsterker barnehagebyråd, Anniken Hauglie, Evenruds tanker, hun uttaler «[d]et er ikke alltid det handler om flere voksne, det kan ofte handle om hvordan man jobber. Det er ikke alltid et spørsmål om ressurser».

### 5.1.3 Maktproduksjon

Da ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble presentert i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), ble det samtidig markert en overgang til et mer mål- og resultatorientert system (Hogsnes, 2007).

Barnehagen har fått 43 mål for arbeidet med barna og 60 prikkpunkter som angir retninger for personalet<sup>34</sup>. Intensjonen om en sterk start i en livslang læringsprosess, der barn skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole, kan i praksis føre til kolonisering<sup>35</sup> av barnehagen (Hogsnes, 2007, s. 46).

Et eksempel på skolens koloniserende tendenser overfor barnehagen kan sees i begrepet «skoleforberedende aktiviteter» (Dahlberg & Moss, 2005; Hogsnes, 2007). I følge Jansen (2009) har de siste årenes kursendring medført at barnehagen oftere enn tidligere omtales og legitimeres som skoleforberedende tiltak (Solbrekke & Østrem, 2011). Jeg har tidligere i analysen, kapittel 5.1, *Læringsdisurs*, presentert hvordan rapporten «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) fant at det «skolefaglige blikket» er

---

<sup>33</sup> Barnehagebyråd, Anniken Hauglie.

<sup>34</sup> I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) er det 42 mål for arbeidet med barna og 59 prikkpunkter som angir retninger for personalet. To av målene for barna er slått sammen til ett, det samme gjelder prikkpunktene som gjelder personalet. Begge sammenslåingene er gjort i fagområdet «Etikk, religion og filosofi» (2011, s. 41).

<sup>35</sup> Her kan kolonisering forstås som «at skolen overfører sin rasjonalitet, sine tradisjoner, arbeidsmåter og metoder for organisering til barnehager og andre tjenestetilbud for små barn (Dahlberg & Moss, 2005, s. 25; Hogsnes, 2007, s. 46).

dominerende blant de som representerer barnehagemyndighetene på kommunalt og statlig nivå. De har også undersøkt hvordan de skoleforberedende aktivitetene kommer til uttrykk i barnehager. Majoriteten av femåringene som ble intervjuet deltok i førskolegrupper, hvor også førskolegruppene kan se ut til å ha utviklet seg til en «institusjon i institusjonen» (Solbrekke & Østrem, 2011). Førskolegruppene har ofte egne «klasserom» som er utstyrt med tavle, oppgavebøker og spill, og hvor veggene er dekorert med tall og bokstaver (2011). Dette kjenner jeg også igjen fra mine år som barnehagelærer, hvor det å gjennomføre «skolegruppa» oppleves som det viktigste i løpet av uken. Jeg har jobbet i en barnehage som konsekvent deler barna inn i aldersadekvate grupper, hvor barna etter endt barnehageløp har «arbeidet seg oppover» i etasjene i barnehagen etter alder: starter i 1.etasje når de er ett år, og avslutter i 3.etasje og på «skolegruppa» året før de skal begynne på skolen. Jeg har også jobbet i barnehager hvor «skolegruppa» var en time pr uke, og hvor vi arbeidet resten av dagen for å hjelpe barn skape gode relasjoner, vennskapsbånd og trivsel. Jeg tenker at dersom personalet i barnehagene hadde hatt «fått lov til» å ha fokuset her, ville ikke politikere måtte arbeide for å starte mobbekampanjer i skolen, eksempelvis Manifest mot mobbing (Utdanningsdirektoratet, udatert), og kjendisenes personlige mobbehistorier ville vært overflødige, se for eksempel artikler om John Arne Riise (NTB, 2014) og Morten Harket (Bråthen & Bach, 2015). Dette kan sees på som at politikere og kjendiser kan snakke om forebygging av mobbing som viktig, samtidig som barnehagelærere skal etterleve diskursen om læring av nyttig skolekunnskap.

Aktivitetene i førskolegruppene er mer voksenstyrt og mindre lekpreget enn de øvrige aktivitetene i barnehagen. Bordaktiviteter med repetitive øvelser med utgangspunkt i læremidler synes å være typisk for arbeidet i førskolegruppene. Evalueringen tyder på at læremidler og programmer utviklet av læremiddelprodusenter er blitt mer styrende for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og at «Kommunikasjon, språk og tekst» i større grad er læremiddelstyrt enn andre fagområder (Østrem et al., 2009, s. 173, 143).



Med utgangspunkt i dette spør Solbrekke & Østrem (2011) om det er rammeplanens føringer og barnehagelærernes profesjonelle vurderinger eller om det er pålegg om å benytte bestemte programmer og/eller metoder som blir styrende for barnehagens faglige innhold. Ved å se dette opp mot *Prosjekt Oslobarnehagen*, stiller jeg meg samme spørsmål.

## 5.2 Profesjonsdiskurs

«Alle dokumenter som er opptatt av barnehagens kvalitet, framholder at kvaliteten hviler på barnehagelæreren» (Thoresen, 2015, s. 39), dette er også et av de viktigste punktene for å *sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager* i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009). Den daværende regjeringen ville i løpet av 2009 styrke innsatsen for å rekruttere flere pedagoger<sup>36</sup> og sikre relevant kompetanse i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2009), blant annet ved å øke studiekapasiteten ved landets førskolelærerutdanninger (nå barnehagelærerutdanninger).

De første utdannede barnehagelærerne i Norge fikk sin utdanning i Sverige og Danmark, med inspirasjon fra Tyskland (Thoresen, 2015). Da utdanningen ble startet opp i Norge i 1935 (Greve et al., 2014), var det 10-12 studenter per år, og utdanningen ble gjennomført ved Barnevernsakademiet i Oslo. I 1947 ble det også opprettet barnevernsakademi i Trondheim, nå Dronning Mauds Minne Høgskole (2015). At utdanningsinstitusjonene i Norge henviste til barnevern, var et strategisk valg for å få barnevernsforkjempernes støtte til etableringen (Greve et al., 2014, s. 80). Da utdanningen ble startet i 1935, var hjemmet et forbilde og utdanningen rettet seg primært mot kvinner. Det var uvanlig for kvinner å ta utdanning på denne tiden, og ved å reklamere med at «[...] utdannelsen [vil] gi et utmerket grunnlag for kvinnens særlige oppgave: hjemmet og barna, og åpne hennes øine for mange brennende samfundsspørsmål» (Norges barnevern nr.5/1935, gjengitt etter Greve et al., 2014, s. 81), kan ha vært en måte å ufarliggjøre utdanningen på (2014). Etableringen av utdanningsinstitusjonene ble gjort av enkeltpersoner og private organisasjoner, noe

---

<sup>36</sup> Jeg har benyttet begrepet «pedagoger» her, da det er «pedagoger» *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) sier de vil rekruttere, og ikke «barnehagelærere».

som gjorde at barnehagelærerne selv var med på etableringen og var opptatt av innhold og undervisning (Greve et al., 2014; Korsvold, 1998). For å være kvalifisert til studieplass ved barnevernsakademiene måtte søkerne ha realskole, husmorskole og spedbarnepleierutdanning, i tillegg til praksis fra barnehage (Greve et al., 2014). Kriteriene førte til at det bare var kvinnelige søkere, og at menn dermed ble ekskludert (Greve et al., 2014; Korsvold, 1998). Ved en ekspertkonferanse, i regi av UNESCO og WHO, avholdt i Paris i 1956, ble det utarbeidet krav til fremtidige yrkesutøvere, og det ble sagt at «barnehageyrket er et yrke som ikke passer for menn» (Korsvold, 1998, s. 170-171). I tillegg til å være kvinne, måtte en også inneha kvalifikasjoner som «god fysikk, varme og godhet, personlige og sosiale egenskaper, sans for humor og et tiltalende ytre» (1998, s. 171). Ved slutten av 1960- og starten av 1970-tallet endret opptakskriteriene seg, blant annet ved å ta bort kravet om forpraksis, noe som resulterte i at også menn kunne ta barnehagelærerutdanningen sin i Norge (1998). Innholdet i barnehagelærerutdanningen har beholdt tradisjonen med pedagogiske fag, religion og etikk, sosialfag, naturfag og estetiske fag, samtidig som organiseringen av disse har vært ulike med skiftende rammeplaner. I dag består innholdet i barnehagelærerutdanningen av tverrfaglige kunnskapsområder, hvor pedagogikk og praksis skal inngå i alle områdene (Thoresen, 2015). I den nye modellen for barnehagelærerutdanningen har de estetiske fagområdene, drama, forming og musikk, blitt kraftig redusert, disse fagene har stått sterkt i barnehagelærerutdanningens innhold fra 1935 og frem til 2012 (Greve et al., 2014). Videre skriver Greve et al. (2014, s. 98) at «[v]ed å redusere disse fagene har den nye modellen også blitt kritisert for å orientere utdanningen i retning av skolepedagogikken og skolens grunnleggende ferdigheter». Ved å se dette i sammenheng med «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) og *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) innretting av barnehagens virksomhet mot skolens grunnleggende ferdigheter, mener jeg at ønsket om å forsterke barnehagen som læringsarena forsterkes ytterligere.

Tall fra Statisk Sentralbyrå (KOSTRA<sup>37</sup>) for 2014 viser at Oslo kommune ligger i bunnsjiktet med antall barnehagelærere, da 31,8% av de ansatte i

---

<sup>37</sup> KOSTRA står for Kommune-Stat-Rapportering, og gir statistikk om ressursinnsatsen, prioriteringer og måloppnåelse i kommuner, bydeler og fylkeskommuner (SSB, 2015).

Oslobarnhagene har barnehagelærerutdanning (Svarstad, 2015). Det gir Oslo 4. ssteplass blant Norges fylker, og i nederste sjiktet blant kommunene. KOSTRA-tallene viser at det mangler over 500 barnehagelærere i Oslobarnhagene, hvor det er 523 dispensasjoner (2015). Barnehagebyråd i Oslo kommune, Anniken Hauglie, mener det er «for snevert bare å se på antall dispensasjoner», da «tallene gir inntrykk av at det knapt fins barnehagelærere» (2015). Hun peker på at det har blitt ansatt mange fra andre yrkesgrupper, som barnevernspedagoger og idrettspedagoger, hun uttrykker at disse «ikke nødvendigvis» kan erstatte utdannede barnehagelærere, men at «de bidrar definitivt til kvalitet». Videre sier hun at «det er en utfordring at utdanningsinstitusjonene ikke klarer å levere nok barnehagelærere» (2015), noe jeg undrer meg over da det i utgangspunktet er nok utdannede barnehagelærere i Norge, det er bare veldig mange, rundt 10 000 i følge tall fra Utdanningsforbundet, som har valgt bort barnehager som yrkesarena (Nøra, 2013). Jeg støtter meg til nestleder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, som lurer på om de «mener at det faktisk ikke trengs barnehagelærerkompetanse i Oslos barnehager, eller om dette bare er en unnskyldning» (Svarstad, 2015). I *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) blir begrepet «pedagoger» benyttet i de kapitlene som omhandler rekruttering. Det skrives ikke om rekruttering av barnehagelærere til barnehagene, men «Rekruttering av pedagoger til barnehagene» og «Øke rekrutteringen av pedagoger» i hver sine delkapitler. Greve et al. (2014, s. 122) poengterer at det «blir en tilsløring av hvilken kompetanse som behøves i barnehagen, når man snakker om 'pedagoger'. [...] Pedagoger kan bety mye annet enn barnehagelærer».

### 5.2.1 Dikotomier

I profesjonsdiskursen leser jeg flere dikotomier: voksen/personal, førskolelærer/barnehagelærer<sup>38</sup> og dispensasjoner/barnehagelærer. Jeg ønsker videre å se på dikotomiene voksen/personal og dispensasjoner/barnehagelærer, og i den sammenheng også se på hvordan Kunnskapsdepartementet markedsfører

---

<sup>38</sup> Debatten om endring av yrkestittel fra førskolelærer til barnehagelærer.

barnehagelæreryrket. Samtidig vil jeg kort belyse debatten rundt endring av yrkestittel fra førskolelærer til barnehagelærer.

### 5.2.2 Diskvalifisert kunnskap

Yrkestittelen førskolelærer ble foreslått endret til tittelen barnehagelærer i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009, s. 35), dette da «[b]arnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområdet og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for. Samsvar mellom betegnelsen på arbeidslivsområdet og yrkestittelen kan bidra til at barnehagen får en tydelige og selvstendig plass i utdanningssystemet» (2009, s. 33). I følge Juell & Kaurel (2009) ble plutselig<sup>39</sup> «yrkestittelen vår, førskolelærer, mer treffende enn den noen sinne har vært. Det hjelper lite at departementet vil 'endre tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer', når barnehagens innhold får en så tydelig skoleforberedende dreining».

Gjennom *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) benyttes både begrepet «voksne» og begrepet «personalet» når de omtaler de ansatte i barnehagen. Slik jeg analyserer det benytter de begrepet «personal» når det er snakk om det «målbare», som for eksempel utdanning, kompetanse og samarbeid barnehage-hjem. Samarbeid barnehage-hjem kan ikke analyseres som konkret «målbart», men dersom en kobler brukerundersøkelse og ønske om høy score på denne, mener jeg man kan se på samarbeid barnehage-hjem som målbart, og dermed kunne forstå hvorfor barnehagens ansatte er omtalt som «personal» i stedet for «voksne». I teksten benyttes begrepet «voksne» mer eller mindre i alle beskrevne situasjoner som omhandler relasjon med barn, for eksempel lek, sosial kompetanse og betydningen av et rikt språkmiljø. I kapitlet «Kunnskaper om barnehagen» er begrepene voksne/personal benyttet om hverandre, og jeg kan ikke lese noe jeg kan forstå som viser til noe annet enn det jeg har nevnt over. I delkapitlet som omhandler lek (kapittel 9, Barnehagens innhold) kan jeg også lese ulik bruk av begrepene. Eksempelvis «[l]eken har egenverdi og er en grunnleggende livs- og læringsform som barn og voksne kan uttrykke seg gjennom», og senere i samme avsnitt «Personalet skal sikre at alle barn får gode erfaringer og en

---

<sup>39</sup> I etterkant av publiseringen av *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009).

opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 61). Ved å omtale personalet i barnehagene som «voksne» støtter jeg Greve et al. (2014, s. 122) som uttrykker at «ved å kalle alle for 'voksne' signaliserer man samtidig at det å være voksen i seg selv er en tilstrekkelig kvalifikasjon for å jobbe i barnehagen».

I innledningen til dette kapitlet har jeg skrevet hvordan barnehagebyråd, Anniken Hauglie, kan synes å mene at det å ansette «andre pedagoger», som for eksempel barnevernspedagoger, i stedet for barnehagelærere, definitivt bidrar til kvalitet (Svarstad, 2015). Nestleder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal (2015), undrer seg over om hun mener at det ikke trengs barnehagelærerkompetanse i byens barnehager eller om dette bare er en unnskyldning. Jeg støtter Handal, i tillegg til at jeg mener det er viktig å skille mellom «andre pedagoger» som blir ansatt i barnehagelærerstillinger og pedagoger som blir ansatt som en del av grunnbemanningen i barnehagen. Jeg tenker at både barnevernspedagoger og idrettspedagoger kan ha mye å bidra med i det faglige miljøet i barnehagene, samtidig som dette ikke må gå på bekostning av barnehagelærere. Lov om barnehager (2005) §18 sier at «[p]edagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer» og «[l]ikeverdig med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk». Denne presiseringen likestiller ikke barnehagelærerutdanningen med andre pedagogiske utdanninger, med mindre de også har en videreutdanning i barnehagepedagogikk. Dersom «folk fra andre yrkesgrupper, for eksempel barnevernspedagoger og idrettspedagoger» hadde hatt videreutdanningen, ville man hatt et langt lavere antall dispensasjoner enn 523 i Oslo kommune (Svarstad, 2015).

Kunnskapsdepartementet (2014c) har opprettet en egen kampanje, GLØD, med overordnede målsettinger om «å styrke de barnehageansattes kompetanse, heve status for arbeid i barnehage, og øke rekrutteringen av barnehagelærere». Kunnskapsdepartementet (udatert-b) opprettet en egen nettside, med tittelen «Verdens fineste stilling ledig: Bli barnehagelærer!» for å øke rekrutteringen, her kan man blant lese blogg, lese barnas egen avis og se «reklamefilm» om hvorfor bli barnehagelærer.

På nettsiden er det også et 52 sekunders langt videoopptak av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, hvor han uttaler at

barnehagen skal være et sted for lek, hvor barna har et varmt fang å krype opp i, men det skal også være et sted hvor barna lærer noe. Og for å få til det, så trenger vi enda flere gode barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2014a, sekund 13 - 25).

Dersom dette er en beskrivelse om barnehagen som skal øke rekrutteringen av barnehagelærere, så finner jeg det ikke overraskende at årets søkertall til barnehagelærerutdanningen falt med 0,2% fra 2014 og at det kun er 1,2 førstevalgssøkere pr studieplass (Utdanningsforbundet, 2015). Det samme kan sies om «reklamefilmene» fra 2013 og 2014, oppsummert av Evenrud (2014a) på følgende måte

[v]i møter en mannlig barnehagelærer med musefletteparykk, blå prikker tegnet på magen og en fantasihest han rir på. I fjor brukte den samme kampanjen flere millioner på å la tre kjendiser «leke barnehage». De syklet og husket mens de fortalte «fakta». Ingenting av dette handler i stor grad om det viktigste du gjør som barnehagelærer.

Videre skriver hun at «kjærlighet, omsorg og tilstedeværelse [er] noe av det viktigste du kan bidra med i enhver relasjon» (2014a). Hun finner det merkelig at man i følge kampanjen skal «velge barnehagelæreryrket fordi du får være ekspedisjonsleder, dragekjemper eller popstjerne», da barnehagelæreryrket handler om «relasjoner og evnen til å se alle de ulike uttrykkene og behovene enkeltbarnet har, og finne en løsning som fungerer for fellesskapet og individet» (Evenrud, 2014a). Jeg støtter meg til Evenruds skepsis, og blir enda mer forvirret når jeg videre leser på kampanjens hjemmeside, hvor de presenterer ti gode grunner til å bli barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, udatert-a). Det som gjør at jeg stopper opp er punkt 4 og 6, som sier «Du kan ta med fritidsinteresser på jobb!» og «Du får garantert jobb!». Ja, jeg

kan ta med meg fritidsinteressene mine på jobb, men de betyr «ingenting» dersom barna i barnehagen ikke har interesse av de. Jeg er ikke på jobb for å dyrke fritidsinteressene mine eller for å «[...] prøve ut nye sider og talenter ved deg selv. Du får stort rom til å vokse som menneske» (Kunnskapsdepartementet, udatert-a), som kampanjen så fint sier det. Slik jeg leser punkt 4, er det de «praktisk/estetiske fagene» som er velkommen som fritidsinteresser, og som skal gi meg muligheten til å «vokse som menneske». Evalueringen «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009), fant at det bare er 32% av de undersøkte barnehagene som arbeider mye med fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet», mens det i 2002 var 48% som oppga at de arbeidet mye med «Estetiske fag». Med utgangspunkt i dette, og at 67% oppgir at de arbeider mye med «Kommunikasjon, språk og tekst», undrer jeg meg over hvordan det kan være rom for barnehagelærere til å «vokse som menneske» innen de «praktisk/estetiske fagene», når det synes at det samme rommet for barnehagebarna er snevret betraktelig inn? Punkt 6 i «10 gode grunner til å bli barnehagelærer» (Kunnskapsdepartementet, udatert-a) sier at «[d]u er garantert jobb!». Jeg undrer meg over hva dette *egentlig* kan bety. Vil det si at du ikke trenger å jobbe så hardt gjennom studietiden? Ønsker barnehagene de barnehagelærerne som har «sklidd i gjennom» studiet i stedet for de barnehagelærerstudentene som har arbeidet hardt gjennom studietiden og tilegnet seg kunnskaper som er viktig? Ved å signalisere at du garantert får jobb, så tenker jeg at mange tenker at dette er en enkel utdanning, men utdanningen er både kompleks, og ansvaret du møter i arbeidet som barnehagelærer er stort.

I 2013 ble det meldt 85 skikkethetsmeldinger fordelt på 26 ulike utdanninger ved Norges høyskoler og universiteter, barnehagelærere var involvert i 13 av disse: to ved Høgskolen i Bergen, en ved Høgskolen i Østfold og ti ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Ingen av disse studentene ble funnet ikke skikket eller utestengt (Tønnesen, 2014). Da tenker jeg at det er «nesten umulig» å være ikke skikket til å bli barnehagelærer, det er «nesten umulig» ikke å ansette en med barnehagelærerutdanning og som dermed er kvalifisert for barnehagelæreryrket, og har en først blitt fast ansatt er det «nesten umulig» å bli fjernet fra jobben som barnehagelærer. Om det ikke er «nesten umulig» så er det i alle fall en lang prosess for

å få til. Oppsummert tenker jeg at dette gir Kunnskapsdepartementet (udatert-a) «rett i» at «[d]u er garantert jobb!».

### *5.2.3 Maktproduksjon*

Da barnehagelærerutdanningen ble etablert i Norge ble den ufarliggjort gjennom argumenter som at utdanningen ville «gi et utmerket grunnlag for kvinnens særlige oppgave: hjemmet og barna» (Greve et al., 2014, s. 81). Det var uvanlig for kvinner å ta utdanning, og de første norske barnehagelærerne møtte stor motstand da oppdragelse av barn var sett på som et ansvar innad i familien, og dermed ikke var av politisk interesse (Balke, 1995, gjengitt etter Greve et al., 2014, s. 53). Barnehagelærerne ble dermed nødt til å inngå samarbeid med andre institusjoner, som for eksempel barnevern (barnevernsakademiene) og ulike kvinneorganisasjoner, for å få sine saker i gjennom og for å bli hørt (2014). I 1959 ble Lysethkomiteen nedsatt, med det formål å utrede spørsmål knyttet til daginstitusjoner og behovet for å bygge flere, noe som var første gang man kun skulle utrede spørsmål rundt daginstitusjoner (Korsvold, 1998). Komiteen besto av seks kvinner og to menn, og ble sett på som en ekspertkomité, da gruppen besto av personer som hadde levd og arbeidet nært feltet. Kvinnene i komiteen sto oppført som «husmødre», samtidig som de hadde kunnskaper og erfaringer knyttet til drift av småbarnsinstitusjoner og hadde vært pådrivere til utbyggingen av flere daginstitusjoner for barn (1998). I arbeidet med innstillingen hadde komiteen tett samarbeid med «kvinner som var aktive innen utdanning av barnehagelærere, i barnehagelærernes egne foreninger eller innen feltet utbygging og drift av daginstitusjoner» (Korsvold, 1998, s. 103), noe også innstillingen bar preg av. I 1969 ble et nytt daginstitusjonsutvalg nedsatt, de skulle legge frem forslag til egen lov for dagsinstitusjonene. Medlemmene i utvalget besto denne gangen av sju menn og fem kvinner, dette utvalget kunne også sees på som et ekspertkomité, men i en annen betydning. Korsvold (1998, s. 114) oppsummerer dette på følgende måte: «[k]ompetansen til det mannlige flertallet var erfaring, kunnskap og kvalifikasjoner fra ulike offentlige arenaer som politikk, utdanning og byråkrati. Titlene til de mannlige medlemmene kan illustrere dette nærmere: [...] sosialsjef,



sosiolog, ordfører, skolepsykolog, byråsjef, underdirektør og konsulent». Dette kan sees på som et brudd sammenlignet med tidligere sammensetninger av utvalg, samtidig som det ble menns stemmer som ble toneangivende når daginstitusjonene skulle trekkes inn i det offentlige rom. Hun beskriver videre hvordan det er et paradoks at ikke «kvinnenes erfaringer, kunnskaper og formelle kvalifikasjoner fulgte med da den statlige integreringen tok til for alvor» (1998, s. 115). Det kan derfor se ut til at mennene ble tildelt plass i utvalget på bakgrunn av sine stillinger i samfunnslivet, og ikke på bakgrunn av deres kunnskaper om barn (Lyngstad, 2006).

Ved å ta dette perspektivet videre, mener jeg at man kan lese at da barnehagen ble samfunnspolitisk interessant, ble barnehagelærernes kunnskaper og kompetanse diskvalifisert, og at makten dermed ble overflyttet fra barnehagelærerne selv til de med anerkjente stillinger i samfunnslivet og politikere (Korsvold, 1998; Lyngstad, 2006). Samtidig kan man gjennom den første Lov om barnehager fra 1975, lese anerkjennelse av barnehagelærerne og en tillit til at det er de som er best egnet til å forvalte yrkesfeltet. Historisk sett har barnehagelærere kjempet for politisk interesse for barnehagefeltet, barnehagelærerne ønsket at staten tok på seg et større ansvar og flere forpliktelser (Greve et al., 2014). «Dette var en kamp for å bli anerkjent som en profesjon med et gitt samfunnsmandat. Videre var det en viktig kamp for å få barnehagen anerkjent som samfunnsinstitusjon og som en pedagogisk virksomhet» (2014, s. 108). Slik jeg ser det har barnehagelærerprofesjonen, til tross for de tidlige kampene ført av barnehagelæreriinner, ikke gitt barnehagelæreryrket anerkjennelse på lik linje med «riktige» profesjoner. Gjennom Lov om barnehager (2005) åpnes det opp for at andre yrkesgrupper med videreutdanning i barnehagepedagogikk kan utøve barnehagelæreryrket på lik linje med barnehagelærere. I tillegg åpnes det opp for dispensasjoner, noe jeg mener kan bidra til at barnehagelæreryrket ikke sees på attraktivt, noe antallet førstevalgssøkere til barnehagelærerutdanninger i 2015 viser (Utdanningsforbundet, 2015).

For å bli sett på som en «riktig» profesjon, innebærer det blant annet anerkjennelse av yrkesgruppens ekspertise (Smeby, 2014). Det å ha fokus på økt rekruttering av «pedagoger», fremfor barnehagelærere i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009), kan være en faktor som bidrar til lite anerkjennelse av barnehagelæreres

kunnskaper og kompetanse. Som jeg har vist i innledningen til dette kapitlet omtales personalet i barnehagene som «personal» i de situasjoner som er «målbare», og som «voksne» i de situasjoner som handler om relasjoner med barn. Slik jeg ser det er dette med på å undertrykke kunnskapen og kompetansen som de ansatte i barnehager har, da det er den faglige kunnskapen om barn som er avgjørende for at akkurat *disse* menneskene arbeider i barnehage. Eik (2015) viser hvordan nyutdannede barnehagelærere erstatter det faglige språket med hverdagspråk slik at assistenter og foreldre kan forstå, kan det at barnehagelærere ikke synliggjør sin faglige kunnskap bidra til lite anerkjennelse av den faglige kunnskapen?

### 5.3 Ideologidiskurs

Når barnehagelærere ansettes av arbeidsgiver, tenker jeg at arbeidsgiver forventer at arbeidet skal utføres etter de rammer arbeidsgiver har satt, gjennom for eksempel *Prosjekt Oslobarnehagen*. Slik jeg ser det har arbeidsgiver, her forstått som Oslo kommune, en tanke om at barnehagelærere etter endt utdanning skal ha en forståelse av «what works», noe som jeg opplever som et brudd med de faglige kunnskaper man opparbeider seg gjennom studiet.

Styringsideologi, konkurransetenkning og vektlegging av enkelte pedagogiske begreper synes å ha slått rot i det politiske liv (Thoresen, 2015). Østrem (2015) har synliggjort hvordan «[d]agens politikere snakker om barn ut fra en altomfattende investeringslogikk». Hun skriver videre hvordan «[h]er-og-nå-perspektiver på barndom erstattes med et stadig snevrere framtidsperspektiv der barn settes inn i et regnestykke med kostnader og effekter» (2015). I kronikken har hun presentert en «ny ordliste» for hvilke begreper som nå synes å ha erstattet barnehagens egne begreper

- Kvalitet i barnehagen = nyttig investering
- Barnehagebarn = framtidens arbeidskraft
- Fremme læring og allsidig utvikling = tidlig innsats
- Utvikling av kunnskaper og ferdigheter = skoleforberedelse
- Styrke barns nysgjerrighet = hindre frafall i videregående skole

- Skaperglede, undring og utforskertrang = uutnyttet læringspotensial
- Høytlesing, fortelling og sang = Språkstimulering
- Samarbeid med hjemmet = dokumentere og informere om barnas mestringsnivå
- Inkludering = obligatorisk språkkartlegging
- Anerkjennelse barndommens egenverdi = øke bevisstheten om multiplikatoreffekten
- Lekens egenverdi = læring gjennom lek
- Omsorg = forebygging av psykiske lidelser
- Å danne vennskap = forebygging av ensomhet
- Trygghet, trivsel og glede = forebygging av mobbing
- Friluftsliv og utelek = forebygging av fedme
- Fellesskap = læringsmiljø
- Deltakelse i et demokratisk samfunn = sosial kompetanse
- Sosial kompetanse = selvregulering
- Kunst, kultur og estetikk = ikke relevant

Kanskje kan man si at denne «nye ordlisten» er satt litt vel på spissen, samtidig mener jeg at Østrem har mange gode poenger. Dette nye språket er tydelig i både *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) og i *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014d). Evalueringen «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) tyder på «at det er andre dokumenter enn rammeplanen som har vært styrende for prioriteringene» for implementering av rammeplanen (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 199). Det benyttes betegnelser som «språkstimulering», «språkutvikling» og «språkopplæring», i stedet for Rammeplans betegnelse «Kommunikasjon, språk og tekst» (2011). Disse formuleringene blir benyttet i *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* (2006) og i Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007), som er politiske dokumenter på et lavere nivå enn Lov om barnehager og Rammeplan. Samtidig er det disse «styringsdokumentene» barnehagemyndighet på kommunalt og statlig nivå viser til og etterspør resultater i forhold til» (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 199). Videre poengterer Solbrekke & Østrem (2011, s. 199-200) at dersom

[b]arnehagens arbeid med «kommunikasjon, språk og tekst» primært defineres som språkopplæring på kommunalt styringsnivå, kan det synes som om rammeplanens vektlegging av barns aktive deltakelse i et kommunikativt fellesskap trenges til side av individ- og utviklingsorienterte tilnærminger til barns språk.

Det «nye språket» er godt synlig gjennom både *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009) og *Prosjekt Oslobarnehagen*, dette kommenteres videre i kapitlene, 5.3.2 Diskvalifisert kunnskap og 5.3.3 Maktproduksjon.

Jansen (2009) beskriver «tidlig innsats» som

[b]åde et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet. Det refereres til Fordelingsutvalget som påpeker at deltakelse i barnehagen og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Det vises videre til at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i barnealderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet. Barnehagen legitimeres som en virksomhet som lønner seg for å kunne oppnå ønskete politiske målsetninger (Jansen, 2009, s. 10).

«Tidlig innsats» som begrep finnes igjen i andre internasjonale programmer, som for eksempel «No Child Left Behind<sup>40</sup>» i USA (Thoresen, 2015), og også i NOU 2009:10, Fordelingsutvalget, som «viser til forskning fra USA om sammenhengen mellom skoleprestasjoner og arbeidslivsdeltakelse» (Thoresen, 2015, s. 53). Dette skal i følge forskerne motivere for sterkere vekt på tidlig læring.

---

<sup>40</sup> «No Child Left Behind» kan sees mot *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* (2006) «... og ingen sto igjen», som «er en understrekning av at det fortsatt er store sosiale skjevheter i deltakelse og utbytte av utdanningen» (Thoresen, 2015, s. 53).

### 5.3.1 Dikotomier

I økonomidiskursen leser jeg flere dikotomier, og de jeg ønsker å vektlegge er dikotomiene økonomi/pedagogikk og lære/være.

### 5.3.2 Diskvalifisert kunnskap

Som jeg nevnte i kapittel 2.2, «Kvalitetsdiskursen», uttaler Edwards Deming (Dahlberg et al., 2002) at hans råd til ledere er å redusere variasjon. Kvalitet blir av *Prosjekt Oslobarnehagen* definert som «[...] helheten av egenskaper og kjennetegn barnehagetjenestene har, som vedrører dens evne til å tilfredsstille krav eller behov» (Oslo kommune, 2014d, s. 2). Hvem sine krav eller behov det henvises til, sies det ingenting om i denne delen av prosjektmandatet. Videre kan jeg lese at kvalitet handler om å evnen til å oppfylle «brukernes krav og forventninger» (2014d, s. 4), og med det som utgangspunkt analyserer jeg at *Prosjekt Oslobarnehagen* viser til brukerundersøkelsene som gjennomføres hvert år i kommunens barnehager. Ved å se på de ulike standardene som Oslo kommune har innført, mener jeg de bidrar til å redusere variasjon i byens barnehager. Ikke bare på bekostning av barnehagelærernes faglige kunnskaper og autonomi, men også for det enkelte barn og dets familie. Kragh-Müller (2013) viser hvordan *pedagogisk* kvalitet kan forstås som de profesjonelle vurderinger det pedagogiske personalet setter som mål for arbeidet i institusjonen. Dette har ikke personalet i de kommunale barnehagene i Oslo kommune muligheter til, da de allerede er fastsatt av *Prosjekt Oslobarnehagen*<sup>41</sup>. I årsplanmalen<sup>42</sup> er det ti ulike områder det er satt mål for: danning gjennom omsorg, lek og læring, barns medvirkning, samarbeid med barnas hjem, fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling, inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn, sosial kompetanse, samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole og planlegging, dokumentasjon og vurdering (Oslo kommune, udatert-a). I tillegg kommer

---

<sup>41</sup> Leder av prosjektgruppen, Eli Aspelund, er i følge sin LinkedIn-profil utdannet siviløkonom fra Norges Handelshøgskole (dato for søk: 11. mai 2015). De øvrige medlemmene finner jeg ingen informasjon om, bortsett fra at alle tre er spesialrådgivere (Oslo kommune, 2014d).

<sup>42</sup> Denne er ikke tilgjengelig på Oslo kommunes hjemmesider lengre, jeg har derfor gått inn på en vilkårlig kommunal barnehage for å få oversikten (Oslo kommune, udatert-a).

kommunens mål og satsninger for Oslobarnehagene. Disse tre er at Oslos barnehagebarn skal få et likeverdig tilbud av høy kvalitet, alle barn skal kunne norsk og være forberedt til skolestart, og alle ansatte i barnehagene skal kunne norsk og bidra til barnas språkutvikling. For det siste området i årsplanen, «barnehagens mål og satsinger», kan barnehagelærerne og det øvrige personalet fastsette egne mål. Ved å ta utgangspunkt i årsplanen til Oslo kommunes barnehager, mener jeg å se at de ikke har fokus på pedagogisk kvalitet. Dette med tanke på at det ikke er de med barnehagefaglige kunnskaper som får utarbeide målene for den enkelte barnehage, men at de har fokus på den generelle forståelsen på kvalitet, som nevnt først i dette avsnittet. Jeg mener dette fører til at fokuset til de ansatte i Oslobarnehagene ikke blir rettet mot den pedagogiske kvaliteten av arbeidet, men på å oppfylle de mål og standarder som er bestemt av byens politikere gjennom *Prosjekt Oslobarnehagen*. 352 av Oslos 793 barnehager driftes i dag av Oslo kommune (Oslo kommune, udatert-a), og ved å innføre felles mål gjennom årsplan for de kommunale barnehagene, mener jeg det kan bidra til å redusere variasjonen i byens befolkning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3.3, *Maktproduksjon*.

New Public Management kan kjennetegnes ved effektivisering av velferdsinstitusjonene, hvor de vil gjennomgå en gjennomgripende økonomisering av alle de delaktiviteter institusjonene omfatter (Ahrenkiel et al., 2013). De viser videre hvordan ytelsene blir delt opp i enkeltaktiviteter som kan beskrives, målsettes og dokumenteres, samtidig som barnehagene markedsføres og effektiviseres ut i fra dette. Slik jeg ser det vil *Prosjekt Oslobarnehagen* kunne sees på som et resultat av styringsideologien New Public Management. *Prosjekt Oslobarnehagen* har bestemt at byens barnehager skal arbeide etter standarder, hvor enkeltaktiviteter som for eksempel språkarbeid er beskrevet, det er satt mål for dette arbeidet, og det dokumenteres gjennom «egenvurderingsskjema» på hver enkelt ansatt, gjennomføring av *TRAS* på barn og innrapportering av hvor mange barn man har gjennomført *TRAS* på (Oslo kommune, 2013b). I tillegg kan man se ønsket om effektivisering i uttalelsen til barnehagebyråd, Anniken Hauglie, når hun uttaler at det nå testes ut «lynkurs for språkopplæring» (Ertesvåg & Mogård, 2015).

I Oslo kommunes bystyre ble det vedtatt i desember 2014 at det skal «etableres obligatorisk språkkartlegging av alle 3-åringer» (Byråden for kunnskap og utdanning, 2015). De av barna som ikke allerede har fått språket sitt kartlagt med *TRAS*, skal få et *tilbud* om dette, i følge barnehagebyråden (2015). Slik jeg analyserer det er det ikke samsvar mellom det bystyret har vedtatt og det barnehagebyråden uttaler. I Oslo kommune er det vedtatt at kartlegging av barns språkutvikling skal skje med *TRAS*, noe som bryter med eksisterende Lov om barnehager (2005) da det fratrar barnehagelærerne retten til metodefrihet. Ved innføring av «tilbud» om språkkartlegging av alle treåringer, skal det også dokumenteres dersom foreldre/foresatte ikke ønsker dokumentasjon av barnets språk (Byråden for kunnskap og utdanning, 2015). Jeg undrer meg hvilke konsekvenser dette kan få for barnehagelærerne, dersom foreldre er usikre på om deres barn trenger/skal språkkartlegges, og barnehagelæreren mener det ikke er nødvendig. Vil det da oppleves som en lojalitetskonflikt, hvor barnehagelæreren skal være lojal mot systemet eller skal de være lojale mot foreldre/foresatte og barn i tråd med sine faglige kunnskaper?

Ved å se på effektmålene *Prosjekt Oslobarnehagen* har satt opp for byens barnehager, mener jeg at den «nye ordlisten» Solveig Østrem (2015) har produsert vil være gjeldende. I effektmålene presenteres det først et fokus på «bedre kvalitet», noe Østrem setter likhetstegn med «nyttig investering». Videre presenterer de blant annet at flere barn skal kunne tilstrekkelig norsk når de begynner på skolen, noe jeg leser som fokus på «framtidens arbeidskraft», «tidlig innsats», «skoleforberedelse».

### 5.3.3 Maktproduksjon

I kapittel 2.3.2, *Diskvalifiserende kunnskap*, har jeg vist hvordan blant annet årsplanmalen til *Prosjekt Oslobarnehagen* kan bidra til å redusere variasjon. Ved å se de ulike områdene i årsplanen til Oslobarnehagene opp mot *Prosjekt Oslobarnehagen*, mener jeg det kan være interessant å se hva de kan innebære. *Prosjekt Oslobarnehagen* vektlegger barnehagen som læringsarena, med fokus på læring og danning, skaperglede, undring, utforskertrang, grunnleggende kunnskaper og

ferdigheter og medvirkning (Oslo kommune, 2014d). Dersom man ser fokuset på denne satsingen sammen med mål og satsinger for Oslobarnehagene, som er presentert som et eget område i årsplanene: likeverdig tilbud av høy kvalitet, alle barn skal kunne norsk og være forberedt til skolestart og alle ansatte skal kunne norsk og bidra til barnas språkutvikling, mener jeg kan man tydelig lese fokuset på «tidlig innsats». Jeg tenker at det syn på barn som *Prosjekt Oslobarnehagen* presenterer gjennom sine planer og standarder, er barnet som «becomings». Hvem barnet er i dag er ikke så viktig, det som er viktig er *hva* barnet skal bli. Ved å ha fokus på *hva* barnet skal bli, i stedet for *hvem* barnet skal bli, vil man gjennom standarder og kartlegginger «støpe alle barn i samme skje». Innføring av alle disse standardene til *Prosjekt Oslobarnehagen* og å ha like mål for alle de kommunale barnehagene nedfelt i årsplanen, ser jeg på som et virkemiddel for å redusere variasjon og gjøre alle like uavhengig av «alt». Jeg undrer meg over at barnehager, uavhengig av personal, barn, foreldre, beliggenhet og økonomiske ressurser, skal arbeide med de samme målene og sammenlignes på likt grunnlag i etterkant av brukerundersøkelser. Da tenker jeg på når resultatene av brukerundersøkelsene offentliggjøres, og at resultatene dermed kan sees som en konkurranse barnehagene i byen i mellom.

Et av områdene i årsplanen som det skal arbeides med er «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn» (Oslo kommune, udatert-a). Med utgangspunkt i de perspektivene jeg har presentert over som viser til reduisering av variasjon, undrer jeg meg over hva dette innebærer. Målene innenfor dette området i årsplanen er: barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi, barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering, og til sist, barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur (Oslo kommune, udatert-a). Slik jeg leser det vil man ut i fra disse målene og føringene fra *Prosjekt Oslobarnehagen*, ikke kunne nå målet med et «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn». Ved å redusere variasjonen og gjøre «alle lik» gjennom standarder, kartlegginger og verktøy, vil en kunne skape et fellesskap hvor man har noe «til felles». Dersom jeg tar utgangspunkt i det store fokuset på språkutvikling, språkstimulering og norskopplæring, mener jeg at man ikke



gir plass til det enkelte barn. Biesta (2012, s. 65) beskriver hvordan fellesskapet er for de som er inkludert i det, og hvor de som man ikke har noe til felles med fremstår som «et problem» som må overvinnest, enten ved å få «den fremmede» til å ligne oss eller å gjøre den «fremmedes fremmedhet» usynlig. Videre skriver han hvordan vi må skape en annen form for fellesskap, hvor «vi alle på en måte er fremmede overfor hinanden. Det er dette fællesskab, Lingis kalder fællesskabet for dem, der intet har tilfælles» (2012, s. 66). Slik jeg forstår dette, vil «fællesskabet for dem, der intet har tilfælles» bestå av «det enkelte barn», hvor fokuset om å skape et «inkluderende fellesskap» vil være gjennom blant annet felles opplevelser, prosjekter og vennskap.

## 5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort genealogiske analyser av tre ulike diskurser, læringsdiskurs, profesjonsdiskurs og ideologidiskurs. Jeg har sett på historien, diskvalifiserende kunnskaper og maktproduksjoner.

Jeg har i det første delkapitlet, 5.1, *Læringsdiskurs*, vist hvordan det har blitt et økende press på barns læring i barnehagen, og hvordan private aktører har rettet oppmerksomheten mot hva barn bør lære i barnehagen. De private aktørene har en økonomisk motiveringsfaktor, og har selv utviklet ulike verktøy som skal kunne påvirke og måle barns læringsutbytte (Greve et al., 2014; Pettersvold & Østrem, 2012; Solbrekke & Østrem, 2011). *Fordelingsutvalget* presenterte i 2009 en rapport, som hadde sitt utgangspunkt i å utrede og foreslå tiltak til å redusere økonomiske ulikheter over tid. De kom frem til at det i større grad må være økt fokus på læring i barnehagene (NOU 2009:10, 2009; Thoresen, 2015). Begrepet «livslang læring» kom i rammeplanen i 2006, etter å ha blitt lovfestet gjennom Lov om barnehager i 2005, og med dette ble læringsdiskursen sterkere i barnehagene. Livslang læring var i utgangspunktet ment for voksenopplæringen, for å gjøre voksne arbeidstakere mer fleksible på arbeidsmarkedet. I 2010 ble livslang læring tatt bort fra Lov om barnehager, likevel er det nevnt i rammeplanen etter revideringen i 2011. Dette ser jeg som et uttrykk for ønsket om den formelle læringens plass i barnehagene, samtidig som jeg også ser forbindelse til jakten på «kvalitet».

*St.meld. nr. 41 (2008-2009)* kan leses i sin helhet som skoleforberedende, da flere deler av meldingen, inkludert andre hovedmål, viser at det arbeidet som legges ned i barnehagene skal være en forberedelse til skolestart. «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) sin evaluering av implementering av rammeplanen viser at det er det «skolefaglige blikket» som er dominerende blant barnehagemyndigheter på kommunalt og statlig nivå. *Prosjekt Oslobarnehagen* har fokus på en helhetlig tilnærming, med vektlegging på barnehagen som læringsarena (Oslo kommune, 2014d). Ved å vektlegge barnehagen som læringsarena, uttrykker de samtidig at de andre delene som omhandler en helhetlig tilnærming ikke er like viktig (Solbrekke & Østrem, 2011; Thomassen, 2015).

I kapitlet om diskvalifiserende kunnskap i *læringsdiskursen* viser jeg hvilke kunnskaper som har blitt diskvalifisert gjennom diskursen. Barnehagene ble i 2006 ble overflyttet fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, samtidig som barnehagesaker fremdeles blir behandlet i Familie- og kulturkomiteen på Stortinget. Med bakgrunn i dette ligger det til rette for at barnehagepolitikken fremdeles kan sees i sammenheng med familiepolitikk, og det gjenspeiler at barnehagene både har en bred velferdspolitik og pedagogisk funksjon (Børhaug & Moen, 2014).

En av standardene som *Prosjekt Oslobarnehagen* har innført er «Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole» (Oslo kommune, 2013a). På Oslo kommunes informasjonsside til standarden (Oslo kommune, udatert-c) poengteres det at det er barnehagen som skal legge til rette for at barna er forberedt til å begynne på skolen. Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) understreker at barnehage og skole har et felles ansvar, samtidig som det felles ansvaret ikke er beskrevet i skolens læreplanverk (Hogsnes, 2007). Tidligere barnehagebyråd, Torgeir Ødegaard, uttalte da standarden ble presentert at dette vil heve kvaliteten i barnehagene (Fladberg, 2013). Dette undrer jeg meg over da standarden sier noe om informasjonsutveksling av enkeltbarn, og ikke noe informasjon om hva barnehagen som helhet har arbeidet med faglig og pedagogisk (Claussen, 2014).

I følge barnehagebyråd, Anniken Hauglie (2015), har Oslo kommune satt av 225 millioner de neste fire årene til ulike kvalitetstiltak, blant annet språkkurs og

språkutvikling for barn. Språkkurset de ansatte i Oslo kommune (udatert-b) må delta på har fått kritikk, blant annet fra Evenrud (2014b) som uttrykker at det er språkopplæring vi må bruke penger på, og ikke flere voksne til å være sammen med barna, men bedre voksne. Barnehagebyråden uttaler til Dagsavisen (Sigurjonsdottir, 2014) at det ikke alltid handler om flere voksne, men at det ofte kan handle om hvordan man jobber. «Det er ikke alltid et spørsmål om ressurser» (2014).

I siste delkapittel innen *Læringsdiskursen* viser jeg maktproduksjoner i diskursen. Da den nye rammeplanen kom i 2006 ble det, i følge Hogsnes (2007), markert en overgang til et mer mål- og resultatorientert system. Slik jeg har analysert, mener jeg man kan se skolens koloniserende tendenser overfor barnehagene, blant annet gjennom begrepet «skoleforberedende aktiviteter» (Dahlberg & Moss, 2005; Hogsnes, 2007). I følge Solbrekke & Østrem (2011) kan det se ut til at førskolegruppene har utviklet seg til en «institusjon i institusjonen», noe jeg har eksemplifisert med mine erfaringer fra mitt arbeid som pedagogisk leder. Det store fokuset på skoleforberedelse mener jeg går ut over personalets muligheter til å hjelpe barn skape gode relasjoner, vennskapsbånd og trivsel. Jeg tror også at dersom personalet kunne hatt mer fokus på disse områdene, ville det vært overflødig med både mobbekampanjer i skolene og kjendisers personlige mobbehistorier.

Evalueringen «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) tyder på at læremidler og programmer utviklet av læremiddelprodusenter har blitt mer styrende for det pedagogiske arbeidet i barnehagene, og at fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» er mer læremiddelstyrt enn andre fagområder. Solbrekke & Østrem (2011) stiller spørsmålsteget ved om det er rammeplanens føringer og barnehagelærernes profesjonelle vurderinger eller pålegg til å benytte bestemte programmer og/eller metoder som er styrende for barnehagens faglige innhold. Jeg stiller meg samme spørsmål når jeg kobler dette til *Prosjekt Oslobarnehagen*.

I det andre delkapitlet, *Profesjonsdiskurs*, viser jeg hvordan dokumenter som er opptatt av barnehagehagens kvalitet, framholder at den hviler på barnehagelæreren (Thoresen, 2015). Jeg har gjort rede for barnehagelærerutdanningens historie, og hvordan utdanningen da den startet opp i Norge ble ufarliggjort ved å reklamere med at utdanningen ga nyttig kunnskap for kvinner, dette ved at den hadde fokus på

kvinnenes særlige oppgaver, hjemmet og barna (Greve et al., 2014). Innholdet i barnehagelærerutdanningen har beholdt tradisjonen med pedagogiske fag, religion og etikk, sosialfag, naturfag og estetiske fag, samtidig som organiseringen i gjennom årene har vært ulike (Thoresen, 2015). De estetiske fagene har stått sterkt i utdanningen fra 1935, men da den nye modellen for barnehagelærerutdanningen kom i 2012 ble disse fagene sterkt redusert, noe som kan sees på som at også barnehagelærerutdanningen blir orientert mot skolepedagogikken og skolens grunnleggende ferdigheter (Greve et al., 2014). Jeg ser dette i sammenheng med «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) og *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* (2009), og mener at dette synliggjør enda tydeligere ønsket om å forsterke barnehagen som læringsarena.

Videre viser jeg hvordan tall fra 2014 viser at Oslo kommune ligger i bunnsjiktet med antall barnehagelærere, da kun 31,8% av de ansatte har barnehagelærerutdanning (Svarstad, 2015). Barnehagebyråden, Anniken Hauglie, uttaler i den sammenheng at det er ansatt mange fra andre yrkesgrupper og at disse «nødvendigvis ikke» erstatter utdannede barnehagelærere, men at «de bidrar definitivt til kvalitet». Nestleder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, undrer seg over om de mener det ikke trengs barnehagelærere i Oslo kommune eller om dette bare er en unnskyldning (2015). Jeg ser dette i sammenheng med *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* som ønsker å rekruttere pedagoger i stedet for barnehagelærere, noe som kan sees på som en tilsløring av hvilke kompetanser og kunnskaper som trengs i barnehagene da pedagoger kan bety mye annet enn barnehagelærere (Greve et al., 2014). Jeg viser i kapitlet om diskvalifiserende kunnskaper at det er viktig å skille mellom pedagoger som blir ansatt i barnehagelærerstillinger og de som blir ansatt som en del av grunnbemanningen i barnehagene.

I kapitlet om diskvalifiserende kunnskaper viser jeg hvordan *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* omtaler personalet i barnehagene som «personal» i de områdene hvor det er snakk om det «målbare», og hvordan personalet er omtalt som «voksne» i de situasjoner som omhandler relasjoner med barn. Jeg støtter meg til Greve et al. (2014) når de sier at når man omtaler personalet i barnehagene som «voksne» signaliserer man at det å være voksen i seg selv er en tilstrekkelig kvalifikasjon for å arbeide i barnehagen.

Videre viser jeg til kampanjen Kunnskapsdepartementet (2014c) har opprettet, med målsettinger om blant annet å øke rekrutteringen av barnehagelærere. De reklamerer med at man skal velge barnehagelæreryrket fordi man da kan få «være ekspedisjonsleder, dragekjemper eller popstjerne», samtidig som de ikke sier noe om hvordan barnehagelæreryrket handler om «relasjoner og evnen til å se alle de ulike uttrykkene og behovene enkeltbarnet har, og finne en løsning som fungerer for fellesskapet og individet» (Evenrud, 2014a). De har også presentert en liste over ti gode grunner til å bli barnehagelærer, blant grunnene finner jeg at man kan ta med seg fritidsinteressene på jobb og at man er garantert jobb. Fritidsinteressene kampanjer viser til er i stor grad de praktisk/estetiske fagene, og med utgangspunkt i «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) undrer jeg meg over hvordan det kan være rom for barnehagelærere til å «vokse som menneske» innen disse fagene, når det synes at det samme rommet for barnehagebarna har blitt snevret betraktelig inn. Ved å signalisere at man garantert får jobb etter endt utdanning, mener jeg at dette kan gi inntrykk av at barnehagelærerutdanningen er en enkel utdanning, og at utdanningens kompleksitet og det ansvaret man møter i arbeidet som barnehagelærer tilsløres.

I kapitlet om maktproduksjoner viser jeg hvordan barnehagelærernes kunnskaper og kompetanser ble satt til side da barnehagene fikk politisk oppmerksomhet. Det første utvalget som ble nedsatt for å arbeide med daginstitusjoner var preget av personer som hadde levd og arbeidet nært feltet, og gruppen besto av flere kvinner enn menn (Korsvold, 1998). Da utvalg ble nedsatt for å arbeide frem forslag til egen lov for daginstitusjoner, var menn i overtall, og de hadde erfaringer, kunnskaper og kvalifikasjoner fra ulike offentlige arenaer som politikk, utdanning og byråkrati (1998). I følge Korsvold (1998, s. 115) er det et paradoks at ikke «kvinnenes erfaringer, kunnskaper og formelle kvalifikasjoner fulgte med da den statlige integreringen tok til for alvor». Samtidig kan man i Lov om barnehager fra 1975 lese anerkjennelse av barnehagelærerne og tillit til at de er best egnet til å forvalte yrkesfeltet (Greve et al., 2014).

Jeg viser videre hvordan barnehagelærerprofesjonen ikke har gitt barnehagelærerne anerkjennelse på linje med «riktige» profesjoner, ved at man gjennom Lov om barnehager (2005) åpner opp for at andre yrkesgrupper med

videreutdanning i barnehagepedagogikk kan utøve barnehagelæreryrket, samtidig som en også åpner opp for dispensasjoner.

I den siste analysen, *Ideologidiskurs*, viser jeg hvordan styringsideologi, konkurransetenkning og vektlegging av enkelte begreper synes å ha slått rot i det politiske liv (Thoresen, 2015). Østrem (2015) synliggjør dette ved å presentere en «ny ordliste» for hvilke begreper som nå er gjeldende i barnehagene. Det nye språket viser seg både i *St.meld. nr. 41 (2008-2009)* og i *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2014d). «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) tyder på at det ikke er rammeplanen som er styrende for prioriteringene av implementeringen av den nye rammeplanen, men andre dokumenter, som for eksempel *St.meld. nr. 16 (2006-2007)*. Dette ved at det benyttes begreper som «språkstimulering», «språkutvikling» og «språkopplæring» i stedet for rammeplanens betegnelse «Kommunikasjon, språk og tekst» (Solbrekke & Østrem, 2011). De poengterer også at dette kan synes som at «rammeplanens vektlegging på barns aktive deltakelse i et kommunikativt fellesskap trenges til side av individ- og utviklingsorienterte tilnærminger til barns språk» (2011, s. 199-200).

I kapitlet diskvalifiserende kunnskaper viser jeg hvordan *Prosjekt Oslobarnehagens* ulike standarder bidrar til å redusere variasjon, og hvordan pedagogisk kvalitet (Kragh-Müller, 2013) blir satt til side til fordel for å oppfylle de mål og standarder som er bestemt av byens politikere. Eksempler på dette er barnehagenes årsplaner, hvor alle mål, bortsett fra barnehagens mål, innenfor alle områder allerede er fastsatt av *Prosjekt Oslobarnehagen*. Dette viser at prosjektet har fokus på den generelle forståelsen av kvalitet, evnen til å oppfylle brukernes krav og forventninger, og ikke den pedagogiske kvaliteten, med tanke på at det ikke er de med barnehagefaglige kunnskaper som får utarbeide målene til den enkelte barnehagen.

Videre viser jeg hvordan *Prosjekt Oslobarnehagen* kan forstås som et resultat av styringsideologien New Public Management. Dette ved at byens barnehager skal arbeide etter standarder hvor enkeltaktiviteter er beskrevet, for eksempel språkarbeid, med mål for arbeidet og dokumentasjon gjennom «egenvurderingsskjema» på hver enkelt ansatt, gjennomføring av språkkartlegging med *TRAS* og innrapportering av hvor mange barn som har blitt kartlagt (Oslo kommune, 2013b). Effektiviseringen ser man også tydelig ved at det nå skal innføres «lynkurs» for språkopplæringen i byens

barnehager (Ertesvåg & Mogård, 2015). Jeg undrer meg også hvilke konsekvenser det vil få for barn, foreldre og barnehagelærere når Oslo kommune nå har innført et tilbud om språkkartlegging av alle treåringer (Byråden for kunnskap og utdanning, 2015).

I den siste delen av analysen av *Ideologidiskursen*, viser jeg hvordan man tydelig kan se et stort fokus på «tidlig innsats», og hvordan det synet på barn som *Prosjekt Oslobarnehagen* presenterer er et syn på barnet som «becomings». Dette ved å ha fokus på hva barnet skal bli, og ikke hvem det er i dag, samtidig som standarder og kartlegginger vil «støpe alle barn i samme skje». Dette mener jeg også kan sees på som et virkemiddel for å redusere variasjon.

Det siste jeg tar opp i denne analysen er årsplanmålet til *Prosjekt Oslobarnehagen*, som er «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn». Noe jeg gjennom mine analyser argumenterer for at ikke er forenlig med hverandre. Ved å redusere variasjonen og gjøre «alle lik», mener jeg at man kan skape et fellesskap, men ikke et fellesskap med plass til det enkelte barn. Dette fordi det store fokuset på blant annet språkutvikling og norskopplæring, gjør at de som da har et annet morsmål enn norsk og som ikke er en del av det norsktalende fellesskapet, er et, for å sitere Biesta (2012, s. 65), «problem» som må overvinnes, enten ved å få «den fremmede» til å ligne oss eller å gjøre den «fremmedes fremmedhet» usynlig. Jeg mener at for å få til et «inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn» må man skape en annen form for fellesskap, «fællesskap for dem, der intet har tilfælles» (Biesta, 2012, s. 66), med fokus på felles opplevelser, prosjekter og vennskap.

## 6.0 Med ønske om rom for pedagogisk kvalitet

I følge Aspin & Chapman (gjengitt etter Biesta, 2014, s.88) kan man skille mellom tre ulike agendaer for livslang læring: livslang læring for økonomisk fremgang og utvikling, livslang læring for personlig utvikling og tilfredsstillelse, og livslang læring for sosial inkludering og demokratisk forståelse og aktivitet. Slik jeg har analysert de ulike diskursene, finner jeg at det er agendaen for livslang læring for økonomisk fremgang og utvikling som er gjeldende innenfor alle de tre diskursene.

Med tanke på mitt forskningsspørsmål, «På hvilke måter blir barnehagelæreren diskursivt innskrevet i en profesjonell skvis mellom krav fra arbeidsgiver og sine faglige kunnskaper?», har jeg i denne oppgaven vist hvordan pålegg og krav fra arbeidsgiver gjør at barnehagelærernes faglige kunnskaper kan oppleves som diskvalifiserte, da det pedagogiske innhold og arbeidsmåter i stor grad blir bestemt av andre enn barnehagelærerne selv. I forbindelse med oppgaven, og spesielt gjennom analyseprosessen, har jeg selv blitt mer oppmerksom på den profesjonelle skvisen barnehagelærere står i med tanke på jakten på «kvalitet».

Utgangspunktet for valg av dette tema var et ønske om å løfte frem nye diskurser for hva kvalitet i barnehager kan være, og å presentere nye fortellinger som kan gi muligheter til alternative måter å forstå historien på. Jeg har gjennom oppgaven drøftet og argumentert for større fokus på den pedagogiske kvaliteten, i stedet for et fokus på kvalitet som er å tilfredsstille brukernes krav eller behov.

Jeg ønsker og håper at denne oppgaven kan bidra til alternative forståelser av kvalitet, og at pedagogisk kvalitet er noe mer og annet enn målbare tall. I løpet av det året jeg har arbeidet med oppgaven, har jeg snakket med mange, både venner, kolleger og familie, om temaet mitt for denne oppgaven. Samtlige har uttrykt entusiasme og glede over at noen tar til orde for et annet fokus enn at kvalitet i barnehager «bare» handler om hvor mange som er utdannet barnehagelærere, samtidig som dette kan være et bidrag til å verdsette de faglige kunnskapene barnehagelærerne har.



# Litteraturliste

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, B., Sommer, F. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg C: Bogforlaget Frydenlund.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Astrup, N. (2015, 8. april). Nikolai Astrup skriver: Det betyr noe hvem som styrer Oslo. *Aftenposten Debatt*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berger, M. A. (2014). «Det handler om å bli hørt!»: *Barnehagelæreren som deltager i den offentlige debatt* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2389/2/Berger.pdf>
- Biesta, G. (2007). Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Læring Retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København Ø: Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Bråthen, J. & Bach, D. (2015, 30. januar). Morten Harket om fortiden som mobbeoffer: - Det var vonde år. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no>
- BUPL. (2006). *Viden om pædagoger: strategier for profesjonsutvikling*. København: BUPL - Forbundet for pædagoger og klubfolk.
- Bustos, M. (2011). Heteronormalisering i barnehagen. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 158-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Byråden for kunnskap og utdanning. (2015). *Svar på spørsmål fra Gülay Kutal (SV) vedr språkkartlegging av barn*. Hentet fra [http://www.oslo.kommune.no/dok/Vedlegg%5C2015\\_03%5C1093618\\_1\\_1.PDF](http://www.oslo.kommune.no/dok/Vedlegg%5C2015_03%5C1093618_1_1.PDF)
- Bøje, J. D. (2011). Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers profesjonsstatus. I G. Christensen, & E. Bertelsen (Red.), *Pædagogiske perspektiver på arbeidsliv* (s. 119-151). Frederiksberg: Frydenlund.
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cannella, G. S. (2008). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang
- Claussen, C. J. (2014). Med barnehagesekk til skolen? *Utdanningsnytt Meninger*. Hentet fra <http://www.utdanningsnytt.no>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH). (2015). *Høringsuttalelse til forslag til endringer i barnehageloven og tilhørende forskrifter*. Hentet 25. mai fra <http://www.regjeringen.no>
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Endringslov til barnehageloven. (2010). *Lov om endringer i barnehageloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2010-06-18-26>
- Erikson, M. G. (2010). *Riktig kildebruk: Kunsten å referere og sitere*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Ertesvåg, F. & Mogård, E. (2015, 7. mai). Særskilt norskopplæring gitt til en av fire Oslo-elever: Skulle være overgangsordning - ble permanent ekstra norsk-kurs. *VG Nyheter*. Hentet fra <http://www.vg.no>
- Evenrud, E. (2014a, 18. mars). Hold meg! [Blogginlegg]. Hentet fra <http://www.lodgelady.blogg.no>
- Evenrud, E. (2014b, 26. januar). Kjære Caroline [Blogginlegg]. Hentet fra <http://www.lodgelady.blogg.no>
- Fladberg, K. (2013). Ny Oslo-standard skal gi mer samarbeid. *Dagsavisen Samfunn*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no>
- Foss, V. & Østrem, S. (2014, 2. desember). Det vil være uklokt å innføre en barnehagelov som fratrar barnehagelærerne tillit og ansvar. *Aftenposten, Meninger*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. United States: Vintage Books.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2014). *Kvalitet*. Hentet 3. desember 2014 fra <https://snl.no/kvalitet>
- Halldén, G. (2013). Det aktive og kompetente barnet. Syn på barn som et sosialt og kulturelt produkt. I E. Foss, & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste: Veier til omsorg og lek, læring og dannelse* (s. 198-217). Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Hauglie, A. (2015). Velkommen til Oslobarnehagen! *Dagavisen Nye Meninger*. Hentet fra <http://www.nyemeninger.no>
- Helgesen, M. B. (2012). Lek som styringsteknologi. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 184-199). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse og frie ytringers vilkår. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis: Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn*, (1), 45-63.

- Hogsnes, H. D. (2011). Hvem har rett til å definere barns opplevelse av sammenheng? I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 55-69). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 53-72). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Høgskolen i Østfold. (2015). *Høringsuttalelse fra HiØ - lovhjemmel for barnehagers behandling av personopplysninger i forbindelse med dokumentasjon og vurdering*. Hentet 25. mai fra <http://www.regjeringen.no>
- Jansen, T. T. (2009). Det er grunn til å være på vakt! *Første steg*,(3), 10-11.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2015). *Utsetter forslaget om endringer i barnehageloven*. Hentet 25. mai fra <http://www.barnehage.no>
- Juell, E. & Kaurel, J. (2009). Det er noe som skurrer her! *Første steg*,(3), 17.
- Kjelvik, J. (2008). *KOSTRA kommunehelsetjeneste: Dokumentasjon*, Avdeling for personstatistikk/Seksjon for helsestatistikk. Statisk sentrabyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no>
- Konradsen, J. (2014). *Kartlegging for tidlig læring og utvikling - Dokumentanalyse av Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2152/2/Konradsen.pdf>
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kragh-Müller, G. (2013). *Kvalitet i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdf/v/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Faktablad: De viktigste punktene i St. meld. nr 41 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen*. Hentet 26. april fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). - *En utfordrende stilling [Video]*. Hentet 27. april fra <http://www.verdensfinestestilling.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Foreslår endringer i barnehageloven*. Hentet 19. mai fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2014c). *GLØD*. Hentet 28. april fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2014d). *Høringsnotat om endringer i barnehageloven: endringer i lov 17.juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (udatert-a). *Hvorfor bli barnehagelærer?* . Hentet 27. april fra <http://www.verdensfinestestilling.no>
- Kunnskapsdepartementet. (udatert-b). *Verdens fineste stilling ledig: Bli barnehagelærer*. Hentet 27. april fra <http://www.verdensfinestestilling.no>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, H. (2013, 12. april). Fra førskolelærer til barnehagelærer. *Khrono*. Hentet fra <http://www.khrono.no>
- Lyngstad, B. L. (2006). *Status og førskolelærerprofesjon - genealogiske analyser* (Masteroppgave, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying poststructural ideas*. London & New York: Routledge.
- Mellingsæter, H. (2014). 1689 førsteklasinger må ha ekstra språkhjelp: Kurser 3000 barnehageansatte i å lære barn norsk. *Aftenposten OsloBy nyheter*. Hentet fra <http://www.osloby.no>
- Mellingsæter, H. (2015, 24. februar 2015). Søknadsfrist 1. mars: Her er foreldrenes karakterbok for Oslos barnehager. *Aftenposten, OsloBy*. Hentet fra <http://www.osloby.no>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*. Hentet 19. mai fra <http://www.etikkom.no>
- Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault: En introduksjon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordbrønd, B. (2009). Barnehagen som arena for strategisk handling. *Første steg*, (3), 12-13.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- NOU 2009:10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- NTB. (2014, 17. mai). Riise: - Mobbingen vil alltid prege meg. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>
- Nøra, S. (2013). *Forlater barnehagene*. Hentet 28. april fra <http://www.forskning.no>
- Oslo kommune. (2013a). *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet 19. april 2015 fra [https://http://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Barnehage/Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.pdf](https://http://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Barnehage/Samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole.pdf)
- Oslo kommune. (2013b). *Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språktvilling*. Hentet 29. mars 2015 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (2014a). *Delprosjekter i prosjekt Oslobarnehagen*. Hentet 8. desember 2014 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (2014b). *Oslobarnehagens brukerundersøkelse for foreldre og foresatte med barn i barnehage*. Hentet 20. januar 2014 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (2014c). *Prosjekt Oslobarnehagen: styrket kvalitet og læringsarena*. Hentet 29. september 2014 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no/>
- Oslo kommune. (2014d). *Prosjektmandat «Oslobarnehagen»*. Hentet 17. juli 2014 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no/>
- Oslo kommune. (udatert-a). *Alle barnehager i Oslo*. Hentet 11. mai fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (udatert-b). *Etterutdanning og kurs i språkarbeid*. Hentet 19. april 2015 fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no>
- Oslo kommune. (udatert-c). *Overgang fra barnehage til skole*. Hentet 19. april 2015 fra <https://http://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-oslobarnehagen/overgang-fra-barnehage-til-skole/>



- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). 'Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold': Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1-21.
- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). Å spore kunnskapskonstruksjoner i brytningstider. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? En poststrukturalistisk tilgang til børnehavefeltet. I M. Herskinf (Red.), *Kropslighet og læring i daginstitutioner* (s. 41-56). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rønbeck, A. E. (2012a). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 9-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rønbeck, A. E. (2012b). Spesialundervisning: Diskurser under press? I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 220-238). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røsland, S. B. & Hauglie, A. (2014, 3.august). Mer læring i barnehagen. *Aftenposten, Meninger*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>
- Sigurjonsdottir, S. (2014). Barnehageansatte vil ikke på kurs: Mener kommunens språkkurs er for dårlig. *Aftenposten OsloBy nyheter*. Hentet fra <http://www.osloby.no>
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*,(1), 12-19.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31, 194-209.
- Solheim, T. (2012). Kunnskapsdiskurser i videregående opplæring. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 94-111). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- SSB. (2014). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- SSB. (2015). *Kommune-Stat-Rapportering: KOSTRA*. Hentet 28. april fra <http://www.ssb.no>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Svarstad, J. (2015, 26. april). Oslo i bunnsjiktet, mangler over 500 barnehagelærere. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no>
- Thomassen, O. J. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tønnesen, E. (2014, 2. mai ). Bekymret for store mørketall for uskikka studenter. *Khrono*. Hentet fra <http://www.khrono.no>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*,(1), 65-80.
- Uprichard, E. (2008). Children as «Beings and Becomings»; Children, Childhood and Temporality. *Children and Society*, 22, 303-313.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Starting Strong III - rapport fra OECD på barnehageområdet*. Hentet 14. juni fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Voksne skaper vennskap*. Hentet 23. april 2015 fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsforbundet. (2013). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Hentet 10. april 2015 fra <http://www.utdanningsforbundet.no>
- Utdanningsforbundet. (2015). *Færre vil bli barnehagelærere*. Hentet 27. april fra <http://www.utdanningsforbundet.no>
- Østrem, S. (2015, 1. april). Barndsommens verdi. *NRK Ytring*. Hentet fra <http://www.nrk.no>
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www.udir.no>