

Trine Oftedal

## Bedre innhold i barnehagen?

En kritisk diskursanalyse av kunstfagenes plass i barnehagen i Stortingsmelding 19 Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning kunstfag

Veileder: Sunniva Skjøstad Hovde

Trondheim, november 2018



Trine Oftedal

## Bedre innhold i barnehagen?

En kritisk diskursanalyse av kunstfagenes plass i barnehagen i Stortingsmelding 19 Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,  
studieretning kunstfag  
Veileder: Sunniva Skjøstad Hovde  
Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Da jeg begynte på master i kunsthøgskole i høst 2015 var det etter to år som pedagogisk leder i barnehagen. Jeg bestemte meg for å skrive om musikalsk samspill mellom voksne og barn i barnehagehverdagen. Jeg skrev masterskissen min om det, var nesten ferdig med metodekapittelet og tilbrakte en hel måned i en barnehage der jeg utførte et feltarbeid i tillegg til et gruppeintervju med de ansatte. Men så sa det stopp. Jeg ble innhentet av et traume i fortiden min og trengte tid på å bli frisk igjen. Allerede mens jeg var i barnehagen og innhentet empiri hadde jeg en snikende følelse av at det var noe generelt galt med kunsthøgskolen. Jeg befant meg i en barnehage med uttalt fokus på kunst og kultur og selv der opplevde jeg lite snakk om kunsthøgskole. Det ble snakket mye om læring og språk og det var ikke alltid kunsthøgskolene fant sin plass på agendaen. Hvorfor var det sånn? Jeg fant ut at det var dette jeg ville undersøke nærmere. Å drive detektivarbeid i Stortingsmelding 19 (2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* har vært veldig gøy, jeg har virkelig kost meg med arbeidet. Det har selvfølgelig vært tider med stress og frustrasjon, og diskursbegrepet har tatt lang tid å få under huden. Jeg er veldig stolt over å ha skrevet denne masteren, men jeg har ikke greid det alene. Jeg har dermed lyst til å benytte anledningen til å takke mine nærmeste.

Tusen takk til min fantastiske veileder Sunniva Skjøstad Hovde, ditt engasjement og din faglige tyngde har vært helt uvurderlig. Takk for fruktbare diskusjoner og for at du alltid har møtt meg med forståelse og glede.

Mine mastersammensvarne Line og Hanne, uten deres konstante støtte og oppmuntring hadde denne masteren aldri sett dagens lys. Ei uke på hytta sammen med dere i innspurten gjorde virkelig susen. Emilie og Hege, vi ble alle ferdige til slutt. Tusen takk for all latter, gode samtaler, middager og faglig støtte. Alle mine venner i Cantus og dirigent Tove Ramlo Ystad, tusen takk for all sang, latter og glede. Ingrid og Julie, tusen takk for all hjelp med gjennomlesing, formuleringer, korrektur og formattering. En spesiell takk går til Turid hos SiT psykososiale helsetjeneste, uten deg hadde verken masteren eller livet vært som det er nå, jeg er deg evig takknemlig. Min flotte familie som alltid stiller opp, mamma og pappa, Hege og Morten, dere er så viktige for meg. Og sist, men ikke minst, min kjære Morten. Din tålmodighet og kjærighet kjenner heldigvis ingen grenser. Tusen takk.



## Sammendrag

Masteroppgaven er en kritisk diskursanalyse av Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg bruker en abduktiv forskningstilnærming der jeg veksler mellom teori, metode og empiri. Min begynnende analyse gir et bilde av den politiske diskursen og dens relasjon med kunstfag- og barnehagediskursen, samt hvilken plass stortingsmeldingen har i diskursene.

Policy er et engelsk fagbegrep som sier noe om hvordan politikk hjelper mennesker å sette verden i system i tillegg til å ha makt til å både skape, opprettholde og videreutvikle diskurser. Policy-teori er dermed brukt for å få større innblikk i prosessen med å lage en stortingsmelding i tillegg til å gi nye perspektiver inn i en kritisk diskursanalyse.

Problemstillingen *hvordan fremstilles kunstfagenes plass i barnehagen gjennom Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016), og hvordan møtes diskursene fra barnehage, kunstfag og politikk* er utgangspunktet for masteroppgaven. Jeg analyserer kunstfagenes plass i barnehagen gjennom begrep som beskriver kunstfagene i stortingsmeldingen, nemlig kunst, estetisk, musikk, kultur og kreativitet. Jeg ser også på hvilken kontekst kunstfagene blir trukket frem i. Diskursen i stortingsmeldingen analyseres gjennom begrepene makt og ideologi. Jeg konkluderer med tre hovedfunn:

1. Kunstfagene er marginalisert i diskursen
2. Språk og skole har dominans i diskursen
3. Barnehagediskursen dras mot skolen

## Abstract

This master thesis is a critical discourse analysis of the Norwegian Government White Paper nr. 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). The white paper concerns Norwegian early childhood education and can be translated into *Time for play and learning. Better content in the Kindergarten* (ibid., my translation). An abductive research approach is utilized where theory, method and empirical data is used interchangeably. In my initial analysis, an overview of the political discourse and its relation to the discourses of arts education and early childhood education, shows how the White Paper is placed in the discourses.

Policy has the power to create, uphold and further develop discourse and provides a system for understanding the world around us. This thesis utilizes policy-theory to give new perspectives in a critical discourse analysis, in addition to look at the process of policy-making.

*How is the arts portrayed in White Paper 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016, and how does the discourses from early childhood education, arts education and politics meet* is the thesis question. In the analysis, I search for terms like art, esthetic, music, culture and creativity to find how the arts are described and which context they are mentioned within. In addition, I look for power and ideology to analyze the discourse of the White Paper. My conclusion is threefold.

1. The arts are marginalized in the discourse
2. Language ("språk") and school has dominance in the White Paper
3. The early childhood education discourse is headed towards primary school



# Innhold

Forord .....	i
Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
Innhold .....	v
1. Innledning.....	1
1.1. Viktige definisjoner i oppgaven .....	2
1.2. Kulturell kompetanse: bakgrunn for oppgaven .....	2
1.3. Et kort historisk tilbakeblikk på barnehagefeltet i Norge .....	4
1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.5. Tidligere forskning .....	6
1.6. Oppbygging av oppgaven .....	7
2. Metode.....	9
2.1. Diskursanalyse .....	10
2.1.1. Hva er en diskurs? .....	10
2.1.2. Hva er diskursanalyse? .....	15
2.1.3. Kritisk diskursanalyse .....	16
2.1.4. Kvalitativ forskning med abduktiv tilnærming .....	17
2.2. Forskningsetiske refleksjoner .....	18
2.2.1. Mitt ståsted som forsker .....	18
2.2.2. Kildekritikk .....	18
2.2.3. Troverdighet, bekreftbarhet og transparens .....	19
3. Mellom metode og analyse – et bilde av hva diskursene består av.....	21
3.1. Diskursenes avgrensing .....	21
3.2. Diskursenes representasjoner .....	23
3.3. Diskursenes lagdeling.....	24
3.4. Stortingsmeldingens plass i diskursene .....	27

4.	Teori .....	29
4.1.	Policy .....	29
4.1.1.	Hva er policy? .....	30
4.1.2.	Hvem lager policy? .....	31
4.1.3.	Hvor lages policy?.....	33
4.1.4.	Hvorfor lages policy? .....	33
4.2.	Policy og kunstfagfeltet .....	34
4.3.	Policy og barnehagefeltet .....	36
4.4.	Policy og diskurs .....	38
4.5.	Policy og makt .....	39
4.6.	New Public Management.....	40
5.	Analyse.....	41
5.1.	Beskrivelse av analyseprosessen .....	41
5.2.	Hvordan omtales kunstfagene?.....	42
5.2.1.	Kunst .....	42
5.2.2.	Estetisk .....	46
5.2.3.	Musikk.....	54
5.2.4.	Kultur og kreativitet .....	55
5.3.	Hvor finner jeg ideologien i teksten? .....	57
5.4.	Hvor finner jeg makten i teksten?.....	59
6.	Drøfting .....	65
6.2.	Forskningsspørsmål 1.....	65
6.3.	Forskningsspørsmål 2.....	67
7.	Konklusjon .....	71
	Epilog .....	73
	Litteratur.....	75

## 1. Innledning

Kunstfagene musikk, drama og forming har tradisjonelt hatt høy status i norske barnehager. I min tid som pedagogisk leder i en barnehage i Oslo hadde jeg en opplevelse av at dette var i ferd med å endre seg. Da jeg begynte på en mastergrad i kunsthøgskole ble jeg enda mer observant på en negativ utvikling i kunstfagenes plass både i barnehagen og skolen. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva årsaken kunne være, og om svaret kunne finnes i politikken. Jeg vil i denne masteroppgaven undersøke hvordan kunstfagenes plass fremstilles i

Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*

(Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg vil jeg undersøke hvordan diskursene fra barnehagene, kunsthøgskole og politikk møtes i stortingsmeldingen. Politikk er preget av makt og ideologi og jeg er kritisk til om politikkenes føringer for barnehagefeltet er til det beste for kunsthøgskole- og barnehagediskursen. Jeg har derfor valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse, både for å undersøke hvorfor kunstfagene blir mindre fokusert på i dag enn før og for å undersøke hvilke forklaringer som kan ligge i diskursen som kommer frem i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg vil i tillegg bruke policy-teori for å få større innblikk i prosessen med å lage en stortingsmelding. Policy gir også nyttige perspektiver som kan gi meg noen forklaringer på hvordan kunstfagene blir fremstilt i stortingsmeldingen.

Problemstillingen min er:

*Hvordan fremstilles kunstfagenes plass i barnehagen gjennom Stortingsmelding 19*

*(Kunnskapsdepartementet, 2016), og hvordan møtes diskursene fra barnehage, kunsthøgskole og politikk?*

I analysen min ser jeg på hvordan kunstfagene omtales i stortingsmeldingen med fokus på begrepene kunst, estetisk, musikk, kultur og kreativitet. I tillegg ser jeg på de viktige begrepene innen kritisk diskursanalyse ideologi og makt. Drøftingen min sammenfatter analysen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. I konklusjonen går jeg deretter gjennom mine tre hovedfunn i masteroppgaven:

1. Kunstfagene er marginalisert i diskursen
2. Språk og skole har dominans i diskursen
3. Barnehagediskursen dras mot skolen

## 1.1. Viktige definisjoner i oppgaven

Jeg vil kort definere et utvalg viktige begrep i denne masteroppgaven, de fleste av disse er allerede nevnt i innledningen. Alle disse begrepene blir utfyllende definert senere i oppgaven og satt i kontekst med hverandre og problemstillingen.

*Diskurs* er et begrep som forklarer hvordan mening og verdier skapes i samfunnet vårt og at både kunnskap og sannheten om verden er sosialt konstruert. En *diskursanalyse* prøver å finne ut noe om samfunnet ved å analysere språk og språkets kontekst. I en *kritisk diskursanalyse* ser forskeren på hvordan språk og politikk henger sammen, også med tanke på ideologi.

*Ideologi* er et begrep som handler om hvordan noen mener verden burde se ut. Kjente eksempler på ideologi er liberalisme, som blant annet har fokus på enkeltmenneskets verdi, frihet og muligheter, og sosialisme, som blant annet har fokus på økonomisk likhet, rettferdighet og demokratisk deltakelse. *Makt* er viktig i en diskursanalyse fordi det bare er et mindretall som har tilgang inn der diskursen skapes og reproduseres selv om diskursen påvirker hele samfunnet.

Begrepet *policy* er et engelsk fagbegrep som sier noe om hvordan politikk utvikles, det beskriver en prosess og en fremgangsmåte der det offentlige har vært eller er involvert. Policy hjelper mennesker å sette verden i system og har makt til å både skape, opprettholde og videreutvikle diskurser.

## 1.2. Kulturell kompetanse: bakgrunn for oppgaven

I følge Neumann (2001) er en forutsetning for å gjøre en diskursanalyse at man har en generell kjennskap til det man skal skrive om, en såkalt kulturell kompetanse. Hitching og Veum (2011) sier det samme: "Et første kriterium for valg av data ligger i forskerens interesser og kompetanser innen det aktuelle området som undersøkes» (s. 16). Jeg vil i dette underkapittelet gjøre rede for min kulturelle kompetanse på feltet jeg skriver om og bakgrunnen for denne masteroppgaven. Bakgrunnen for hvorfor jeg har skrevet denne masteroppgaven kan i hovedsak spores tilbake til to interesseområder som har preget livet mitt til nå.

Da jeg november 2010 spontant dro på et møte med noen i studentorganisasjonen ved UiS og kom ut fra møtet som leder i studentenes fakultetsstyre for humanistisk fakultet, var det som

om hele livet mitt endret seg. Jeg gikk fra å være en litt usikker, halvveis engasjert førskolelærerstudent uten særlig målrettet fokus, til å bli så engasjert i utdanningspolitikk at døgnet nesten ikke hadde nok timer fordi det var så mye spennende å fordype seg i. Fagene jeg tok og yrket jeg skulle ut i fikk mer mening for meg, jeg så det store bildet, forstod hvordan ting hang sammen og ble ikke minst mye mer kritisk enn før. Jeg ble interessert i organiseringen av utdanningen, hvordan praksis fungerte, hvordan studentene jobbet mellom forelesningene og på skolen og hva jeg egentlig satt igjen med etter utdanningen. Turen gikk etter hvert også til den nasjonale studentpolitikken der jeg blant annet fikk arbeide videre med utviklingen av førskolelærerutdanningen som ble til barnehagelærerutdanningen. Jeg ble også valgt inn som fagpolitisk ansvarlig i Norsk studentorganisasjons (NSO) arbeidsutvalg i 2012/2013. Der fikk jeg lov til å arbeide med utdanningspolitikk på heltid! NSO har flere ganger fått skryt for sin gjennomslagsevne, for eksempel i en rapport fra kommunikasjonsbyrået Corporate Communications der det blant annet trekkes frem at NSO alltid er tidlig nok inne i den politiske prosessen til å få gjennomslag, og at de arbeider langsiktig og kontinuerlig (Norsk studentorganisasjon, 2017, s. 62) Året jeg jobbet i NSO lærte jeg mye om hvordan man best påvirker politikerne; jeg var blant annet i møte med flere politikere og holdt innlegg i en høring i Stortingets komité for kirke, utdanning og forskning (nå komité for utdanning og forskning). Politiske påvirkningsprosesser nasjonalt og fagpolitikk er dermed første del av hvorfor jeg skriver akkurat denne masteroppgaven.

Andre del handler om musikk i en travel barnehagehverdag. Jeg har alltid sunget. Fra jeg var liten kunne mamma og pappa høre sang fra barnerommet mitt om kvelden før jeg sovnet. Da jeg var 12 begynte jeg å synge i Nidarosdomens jentekor og sang der til jeg var 18. Jeg har siden sunget i flere kor; Fullt på Høyde i Tromsø, Stavanger studentsangforening i Stavanger, Kvindelige studenters sangforening i Oslo og nå i damekoret Cantus i Trondheim. Det å synge har alltid gitt meg mestring og glede. Dermed var også musikk det åpenbare valget å velge fordykning i under utdannelsen min. Da jeg jobbet som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling i Oslo kommune i to år, ble det enda tydeligere for meg enn i praksisperiodene mine hvor krevende det er å være barnehagelærer. Det er så mange oppgaver som skal gjøres, og dessverre innebærer ikke alle disse oppgavene å være til stede sammen med barna. Det er møter, planarbeid, vasking, matlaging og mye mer. Jeg oppdaget at selv om jeg ofte brukte musikk sammen med barna var det nok sjeldnere enn jeg hadde sett for meg. Det var enda sjeldnere planlagt og de andre ansatte på avdelingen min tok nesten aldri

initiativ til å jobbe med musikk. Jeg fikk en opplevelse av musikk som noe personlig, noe som ikke alle var like komfortable med og også noe som jeg selv ikke hadde like lett for å "lære bort» til de andre ansatte.

En aha-opplevelse om politikkenes betydning for barnehagen kom da alle pedagogene i Oslo kommune ble sendt på kurs for å lære seg å bruke et skjema for observasjon av språk: *TRAS – Observasjon av språk i daglig samspill* (2017). Fokuset på språk i barnehagen ble så altomfattende at dette fagområdet ble satt i særstilling i vår barnehage. Dette merket vi også på foreldrene; så å si det eneste faglige de var opptatte av var språk, og de var særlig opptatt av at deres barn skulle "bestå" kartleggingen. Jeg som pedagogisk leder opplevde dette som begrensende for min faglighet i stedet for en hjelp i hverdagen. Ikke minst oppdaget jeg at tiden til å bruke på musikk ble mindre enn før. Med dette som utgangspunkt har jeg tenkt mye på hvilken plass musikk og de andre kunstoffagene har i dagens barnehage og hvilke politiske prioriteringer som blir gjort nasjonalt.

### **1.3. Et kort historisk tilbakeblikk på barnehagefeltet i Norge**

For å sette masteroppgaven min i kontekst, vil jeg kort gjøre rede for hvordan barnehagefeltet har utviklet seg de siste 15 årene. Utviklingen har gått raskt og denne redegjørelsen er en del av bakteppet om hvorfor barnehagediskursen er i endring og på hvilken måte den har endret seg tidligere.

Barnehagefeltet er et av de pedagogiske områdene i det norske samfunnet som har utviklet seg i raskest takt siden årtusenskiftet. Det såkalte barnehageforliket ble vedtatt i 2003 som følge av Stortingsmelding 24 *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* (Barne- og familiedepartementet, 2003) og det ble på samme tid gjort endringer i Barnehageloven (2005). I kjølvannet av dette ble det bestemt at alle som ønsket plass i barnehage skulle få tilbud om plass fra 2005 (Store norske leksikon, 2009). Det var oppsiktsvekkende med tanke på at det på 1980-tallet bare var rundt 20% av barna i Norge som hadde barnehageplass. Tall fra SSB viser at i 2016 er denne prosentandelen steget til 91%, og for gruppen barn fra 3-5 år er den oppe i hele 97% (Statistisk sentralbyrå, 2017). I samme år som det ble innført full barnehagedekning ble også ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette markerer et stort skifte i hvilken

funksjon barnehagen har i det norske samfunnet; barnehagen gikk fra å være et omsorgstilbud til et utdanningstilbud.

Det store skiftet i 2005 førte forståelig nok også med seg store endringer i både innhold og drift av barnehagen. I og med at barnehagen ble et utdanningstilbud fikk vi et større fokus på læring. Nesten alle barn i Norge går i barnehage og barnehagen har blitt et område mange er opptatt av politisk. Norge er et kunnskapssamfunn; vi er opptatte av utdanning og stadig flere tar også høyere utdanning. Selv om barnehage ikke er obligatorisk, er det tydelig at mange politikere regner barnehagen som første skritt i en utdanningsprosess. Det er et stort fokus på pedagogisk innhold i barnehagen og at barnehagen i høy grad skal forberede barna til å starte på skolen. I analysen min ser jeg på hva et økt fokus på læring og skoleforberedning gjør med barnehagediskursen med utgangspunkt i hvilken plass kunstfagene har i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

#### **1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen for denne masteroppgaven har endret seg en hel del i løpet av prosessen. Det er ikke enkelt å romme alt man vil undersøke i et enkelt spørsmål. Jeg har gått inn og ut av datamaterialet mitt for å finne en problemstilling, noe som er vanlig i en diskursanalyse. "Felles for all diskursanalyse er at prosjektets problemstilling i høy grad styres av datamaterialet» (Hitching & Veum, 2011, s. 14). Til slutt endte jeg på følgende problemstilling:

*Hvordan fremstilles kunstfagenes plass i barnehagen gjennom Stortingsmelding 19 (2016), og hvordan møtes diskursene fra barnehage, kunstfag og politikk?*

Jeg utfører en kritisk diskursanalyse for å undersøke hvorfor kunstfagene blir mindre fokusert på i dag enn før og hvilke forklaringer på dette som kan ligge i diskursen som kommer frem i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg har konkretisert problemstillingen med to forskningsspørsmål:

1. I hvilken kontekst blir kunstfagene trukket frem i Stortingsmelding 19 (2016) og hva sier dette om kunstfagenes plass i barnehagen?
2. Hva sier ideologi og makt om hvordan barnehagediskursen er definert i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)?

## 1.5. Tidligere forskning

I min søken etter tidligere forskning, har jeg ikke funnet forskning på Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen kom for bare to år siden, så det kan være litt av grunnen. Det er heller ikke mange som har forsket på den forrige stortingsmeldingen om barnehage, Stortingsmelding 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Nygård (2015) har utført en kritisk diskursanalyse av styringsdokumenter for barnehage for OECD og Norge, deriblant Stortingsmelding 24 (ibid.). Hun har sett på hva slags betydninger som er tillagt læringsbegrepet i dokumentene og funnet ut at det finnes motstridende læringsforståelser i dokumentene. Hun peker på at standardisering, individorientering og en sterkere statlig styring er tendenser i de offentlige dokumentene. I tillegg drøfter hun om diskursen er på vei mot en markedsorientert pedagogisk identitet. Krogstad (2015) gjør en diskursanalyse av begrepet "det flerkulturelle" og om det inneholder religion og tar for seg både Stortingsmelding 24 (ibid.) og to andre offentlige dokumenter. Hun peker på at det flerkulturelle blir satt i opposisjon mot det norske og at det ikke inneholder religion. I tillegg konkluderer hun med at dokumentene har en vag begrepsbruk der bruk av begrep som kultur og mangfold er svakt definerte. Både Nygård (2015) og Krogstad (2015) sammenlikner Stortingsmelding 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) med andre dokumenter. Funnene deres er likevel interessante for meg fordi de gir meg et innblikk i hvordan diskursen var i den forrige stortingsmeldingen.

Jeg har lett etter tidligere forskning som omhandler policy og utdanning, særlig med fokus på kunsthøgskole. Jeg finner ingen relevante norske forskningsartikler, men det er gjort en del forskning på det kunsthøgskolefaglige utdanningsfeltet i USA. Shaw (2018) undersøker for eksempel tre policy-dokumenter i USA med fokus på hvordan kunsthøgskolefagene i utdanning blir forstått i policy. Han viser til at kunsthøgskolefagene i utdanning har en svak posisjon i policy og at de ofte er utsatt for økonomiske nedskjæringer. Selv om Shaws (2018) resultater er interessante, er det politiske systemet i USA veldig annerledes fra det norske. Jeg har derfor valgt å ikke se nærmere på flere forskningsartikler fra USA.

Jeg har i stedet for å se utover Norges grenser, lett etter andre kritiske diskursanalyser innen kunsthøgskole- og utdanningsfeltet. Østern (2017) har utført en kritisk diskursanalyse av rammeplan for kulturskolen, med et sideblikk til den finske rammeplanen, der hun har sett på hva rammeplanene sier om verdigrunnlag, (for)mål/oppgave, kunnskap/læringssyn og



læringsmiljø. Artikkelen gir meg innsikt i hvordan en kritisk diskursanalyse kan gjennomføres på politiske dokumenter med innhold som omhandler kunstfagene.

Det at det finnes så lite forskning på de to siste stortingsmeldingene om barnehagen viser et behov for mer forskning på forholdet mellom policy og barnehage. Det er heller ikke utført forskning på stortingsmeldinger i barnehagen med et kunstfaglig fokus før, noe som tyder på at denne masteroppgaven fyller et tomrom både i kunstfag- og barnehageforskning.

## **1.6. Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 gjør jeg rede for metode og metodiske vurderinger. Jeg ser nøye på hva en diskurs og diskursanalyse er for så å skrive om kritisk diskursanalyse. I tillegg tar jeg for meg forskningsetiske refleksjoner og hvordan jeg har møtt vitenskapelige kvalitetskriterier som troverdighet, bekreftbarhet og transparens.

Kapittel 3 er et begynnende analysekapittel der jeg ser på hvor diskursene barnehage, kunstfag og politikk møtes og hvilken relasjon de har. Jeg tar for meg Neumanns (2001) analyseverktøy som viser hvordan jeg har avgrenset diskursen. I tillegg ser jeg på hva en stortingsmelding er og hvilken status den har.

I kapittel 4 tar jeg for meg mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg skriver om policyteori for å forstå politikdiskursen, og knytter denne til kunstfag- og barnehagediskursen. Jeg ser i tillegg på New Public Management og liberalisme.

Kapittel 5 er hovedkapitlet mitt om analyse. Jeg tar for meg de kunstfaglige begrepene kunst, estetisk, musikk, kultur og kreativitet for å finne ut hvordan kunstfagene omtales i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg undersøker jeg hva ideologi og makt kan gi av informasjon om den førende diskursen i stortingsmeldingen.

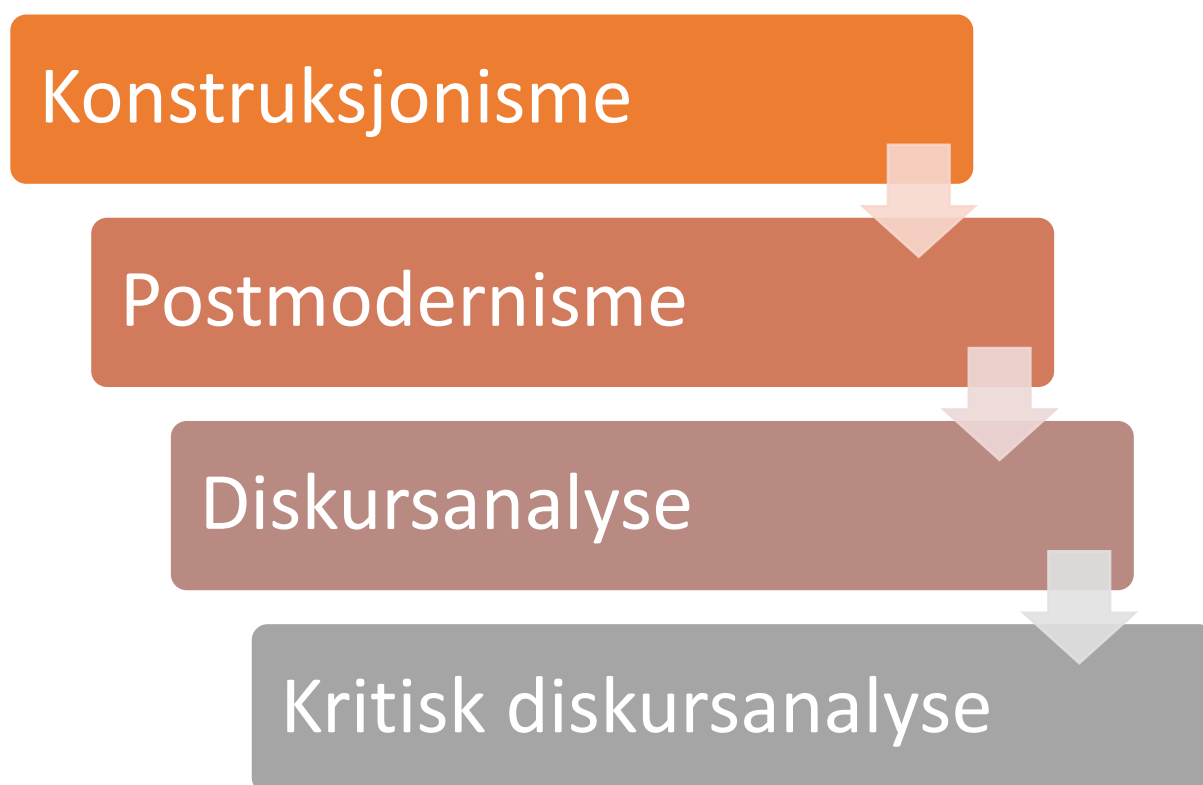
I kapittel 6 drøfter jeg funnene mine i analysen ved hjelp av forskningsspørsmålene mine og i kapittel 7 konkluderer jeg på bakgrunn av problemstillingen min.



## 2. Metode

I dette kapittelet tar jeg for meg metodikk, metode og metodiske vurderinger. Jeg gjør rede for diskursanalyse og kritisk diskursanalyse i tillegg til å gå gjennom noen forskningsetiske refleksjoner.

Jeg har innledningsvis laget en metodematrikse inspirert av Crotty (1998) som viser hvilke metoder jeg bruker og i hvilken kontekst de tilhører.



*Figur 1: Metodematrikse inspirert av Crotty (1998)*

Som forsker har jeg et konstruktivistisk syn på verden. Jeg tror at den verden vi befinner oss i og språket vi bruker for å forklare den, er sosialt konstruerte. Jeg tror også at den som har makt i samfunnet, har makt over kunnskapen. Min epistemologi, min teori om hvordan mennesker kan vite det vi gjør, er dermed konstruktivisme. Neste trinn i modellen er det teoretiske perspektivet for å mene noe om det jeg forsker på, i mitt tilfelle postmodernisme. Verden er kompleks og jeg mener at hva sannhet er avhenger av hvem som ser på den og i hvilken kontekst den er satt inn i. Diskursanalyse er metodologien som kommer ut av det teoretiske perspektivet, strategien jeg bruker for å finne svar på problemstillingen min.

Deretter er kritisk diskursanalyse den konkrete analysemetoden jeg bruker for å analysere Stortingsmelding 19 (2016). Jeg vil forklare nærmere hva som legges i begrepene videre i dette kapittelet.

## 2.1. Diskursanalyse

Basert på problemstillingen har jeg valgt å bruke kritisk diskursanalyse som metode. Innen diskursanalyse finner jeg både metoder for å se på de politiske prosessene og innholdet i dem både på mikro- og makronivå. Noe av det spesielle med diskursanalyse er at det både er en vitenskapelig teori og metode. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver diskursanalyse som en hel pakke. "De diskursanalytiske tilgange, som vi presenterer, er ikke bare metoder til dataanalyse, men et teoretisk og metodisk hele – en pakkelsesløsning.» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Jeg har med tanke på dette valgt å gjøre rede for diskursanalyse som både vitenskapelig teori og metode inn under dette metodekapittelet.

### 2.1.1. Hva er en diskurs?

For å forstå diskursanalyse kan det være greit å se litt på hva en diskurs er. Diskurser sier noe om hvordan mening og verdier skapes i samfunnet vårt og at kunnskap er sosialt konstruert. "The material world does not present itself as self-evident to its inhabitants. Rather, societies construct and attach meanings and values to the world around us" (Dunn & Neumann, 2016, s. 2). Det å tenke at virkeligheten er sosialt konstruert er et tydelig postmodernistisk og konstruktivistisk syn på kunnskap. Jeg vil gå litt nærmere inn på hva postmodernisme og konstruktivism er. Aakvaag (2008) skriver at det er veldig vanskelig å definere postmodernisme og at ingen egentlig vet hva begrepet betyr. Han gjør likevel et forsøk på å gi noen hovedlinjer.

*Postmodernisme* er primært en retning – eller kanskje bedre: mentalitet – innen kunst og estetikk, filosofi, vitenskap og kultur. Dens kjerne er *kritikk* ikke bare av modernismen innen kunsten, men også av moderne vitenskap – ja, av hele det moderne prosjekt og de verdier det er bygget på: fornuft, vitenskap, universalisme, det rasjonelle subjekt, fremskritt, struktur, orden osv. (Aakvaag, 2008, s. 300)

Thagaard (2003) skriver at postmodernisme fokuserer nettopp på diskurser. Kunnskap og kultur er avhengig av kontekst og dermed ikke direkte overførbar til andre situasjoner. Et

postmodernistisk syn på forskning innebærer også at kunnskap oppstår i møtet mellom mennesker (Thagaard, 2003). Dermed blir også forskerens eget ståsted og egne erfaringer viktig. Dette er også viktig i konstruktivismen som kan gi oss enda en forklaring på hva en diskurs er. "Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger" (Thagaard, 2003, s. 41). Slike sosiale sammenhenger skaper konteksten for en diskurs som blir konstruert av deltakerne.

Dunn og Neumann (2016) skriver at det er fem nøkkelaspekter som er viktige å vite om når man skal forstå diskurs. Det første aspektet er viktigheten av språket. Språk blir av diskursanalytikere sett på som noe sosialt, det brukes ikke primært for å forklare virkeligheten, men for å konstruere den. Diskurs brukes dermed for å finne ut hvordan det vi ser på som virkelighet har blitt til, ofte ved å se på ulike typer tekst, for eksempel dokumenter, bilder og intervjuer, og hvordan tekst er knyttet sammen med sosiale praksiser (ibid.). Hodge og Kress (1988) skriver om en måte å se forholdet mellom tekst og diskurs på: "'Discourse' is often used for the same kind of object as text but we will distinguish the two, keeping discourse to refer to the social process in which texts are embedded, while text is the concrete material object produced in discourse" (Hodge & Kress, 1988, s. 6). Diskurs er altså mer enn tekst, men språket og teksten er en essensiell del av diskursen. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) skriver at det er nettopp språket som gjennom begreper og logiske strukturer gir mening til erfaringene våre. En stortingsmelding er et eksempel på at tekst er en måte å undersøke en diskurs på. Språket i en stortingsmelding gir oss informasjon om hva diskursen består av i tillegg til å aktivt forme og endre diskursen. Jeg vil påstå at den både er en representasjon og en produksjon av diskursen.

Det andre aspektet av diskurs, ifølge Dunn og Neumann (2016), er at diskurser er strukturelle. Vi kan finne en tydelig forståelig struktur i en diskurs, men den er ikke stabil eller lukket av den grunn. Det tredje aspektet er at diskurser i seg selv er åpne og uferdige, det er alltid rom for konflikt og dermed en ny konstruksjon av virkeligheten i kjølvannet av konflikten (ibid.). Et viktig begrep innen diskurs er intertekstualitet. Fairclough (2010) beskriver dette som at ingen tekst er skrevet isolert, alle tekster er en del av en intertekstuell kjede eller et nettverk av tekst og hendelser. Hva som blir skrevet eller gjort er med andre ord alltid relatert til andre tekster eller hendelser. Dette er spesielt interessant med tanke på å analysere en stortingsmelding. Stortingsmelding 19 (2016) er relatert til mange andre tekster, blant annet er det gjort rede for både forskning og gamle rammeplaner i selve meldingen. Den er også

skrevet som et grunnlag for å skrive en ny rammeplan for barnehagen. Dermed inneholder den en uttalt intertekstualitet, det Skrede (2017) kaller en manifest intertekstualitet, med en rekke dokumenter. Siden alle tekster er en del av et nettverk av tekst og hendelser kan vi tenke oss at det også er en rekke uidentifiserte tekster og hendelser, det Skrede (2017) kaller latent intertekstualitet, som også har gitt Stortingsmelding 19 (2016) dens innhold. "Det primære er å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger – manifeste eller latente – kan tenkes å ha, samt hvilke ideologiske interesser de kan sies å representere" (Skrede, 2017, s. 52). Jeg vil også poengtere at det er nærliggende å tenke at tekstene innenfor en diskurs har intertekstualitet med andre tekster innen samme diskurs. Det betyr at ulike tekster kan bekrefte diskursen, men også at intertekstualitet kan være noe av det konfliktfylte i diskursen og føre til at diskursen endres.

Det fjerde nøkkelaspektet i diskurs, ifølge Dunn og Neumann (2016), sier noe om sammenhengen mellom kunnskap og makt. "Discourses function to naturalize meanings and identities by fixing particular representations, giving the impression of "truth"" (Dunn & Neumann, 2016, s. 3). Vi kan si at det innad i en diskurs finnes både dokumenter og mennesker, her forklart med ordet representasjoner, som gis mer makt enn andre. Det blir da disse som former hva som ses på som "sannhet", av menneskene i diskursen. Også Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om hvordan makt er en del av en diskurs. "Diskurser bidrar til å skape og gjenskape maktforskjeller mellom ulike grupper og fungerer derfor ofte ideologisk» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 223).

Jeg vil se litt nærmere på begrepet "sannhet". Å undersøke hva som er sant er noe av det forskere alltid har vært opptatt av, og begrepene ontologi og epistemologi er viktige i forskningens streben etter sannhet. Crotty (1998) beskriver ontologi og epistemologi som to begreper som sier noe om hvordan vi forstår verden. "... each theoretical perspective embodies a certain way of understanding *what is* (ontology) as well as a certain way of understanding *what it means to know* (epistemology)" (Crotty, 1998, s. 10). Han skriver videre at ulike forskningstradisjoner ikke enten hører hjemme i ontologi eller epistemologi; epistemologi sier noe om hvordan vi kan vite det vi gjør og er ofte det som er mest forståelig å forske på. Han gir følgende eksempel: "Realism (an ontological notion asserting that realities exist outside the mind) is often taken to imply objectivism (an epistemological notion asserting that meanings exists in objects independently of any consciousness)" (Crotty, 1998, s. 10). Diskursanalyse ser på hvordan mening og kunnskap om verden skapes av mennesker

og er i så måte konstruktivistisk epistemologisk (Hitching & Veum, 2011). Det betyr derimot ikke at en diskursanalytiker må ha et konstruktivistisk ontologisk syn på verden. Det diskurser gir signal om er derimot at *sannheten* om verden er sosialt konstruert. Taylor (2013) forklarer det slik:

There are multiple versions of reality. Observers, including researchers, are insiders with a partial view. Discourse analysts do not try to check the truth of any version or claim but try to understand how it is constructed. By showing that it *is* a construction and interpretation, they therefore open an apparently authoritative and ‘truthful’ claim to contestation. (Taylor, 2013, s. 35)

Det femte og siste nøkkelaspektet av diskurs, ifølge Dunn og Neumann (2016), er hvordan diskurser er avhengig av praksis. For at en diskurs skal være levedyktig må den rett og slett brukes. Vi mennesker tenker noe om verden og kategoriserer den ut i fra den diskursen vi er en del av. "...discourses are systems of meaning-production that fix meaning, however temporarily, and enable actors to make sense of the world and act within it. (Dunn & Neumann, 2016, s. 4). Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) har en hensikt som strekker seg utover det å være en stortingsmelding. Den skal være et utgangspunkt for Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som er barnehagefeltets fremste verktøy for arbeid i barnehagen. Det vil si at stortingsmeldingen helt tydelig påvirker praksis. Praksisfeltet bruker rammeplanen, og dermed også stortingsmeldingen, og på den måten blir diskursen bekreftet og reproduisert også i praksis.

Den viktigste enkeltpersonen i diskursanalysen må kunne sies å være Michel Foucault. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at Foucault har blitt den alle diskursanalytikere kommenterer og siterer. Foucault er opptatt av sannhet og mener at hva som oppfattes som sant eller usant avhenger av hvilken diskurs man tilhører (ibid.). Ett av Foucaults begreper er kunnskapsarkeologi.

By "archeology", I would like to designate not exactly a discipline but a domain of research, which would be the following: in a society, different bodies of learning, philosophical ideas, everyday opinions, but also institutions, commercial practices and police activities, mores – all refer to a certain implicit knowledge [*savoir*] special of to this society. This knowledge is profoundly different from the bodies of learning [*des*

*connaissances*] that one can find in scientific books, philosophical theories, and religious justifications, but it is what makes possible at a given moment the appearance of a theory, an opinion, a practice. (Foucault, 1998, s. 261)

Foucault sa dette i et intervju i 1966, tre år før han ga ut boka *Kunnskapens arkeologi* på fransk som, ifølge Aakvaag (2008), regnes som utgangspunktet for diskursanalyse. Det er tydelig i sitatet over at Foucault bruker kunnskapsarkeologi som begrep for å forstå hvordan kunnskap blir til, og dermed er det også nært beslektet med diskurs. Aakvaag (2008) bruker begrepet domene som utgangspunkt for å forstå Foucaults diskursbegrep. "En diskurs kan defineres som *bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener*" (Aakvaag, 2008, s. 309). Han skriver videre at man må mestre et domenes språk for å kunne bli godkjent innenfor domenet. Det ligger regler og koder som regulerer diskursen og disse gjør det også mulig å skille diskurser fra hverandre (ibid.). En diskursanalyse har som formål å gå arkeologisk til verks. Det å finne de underliggende strukturer og regler som regulerer diskursen ved å "grave seg ned" i diskursen er, ifølge Aakvaag (2008), det som gir betegnelsen kunnskapsarkeologi mening. Foucault (1972) selv sier det på denne måten: "Archaeology tries to define not the thoughts, representations, images, themes, preoccupations that are concealed or revealed in discourses; but rules" (s. 138).

Foucault (1980) er opptatt av hvordan makt, sannhet og rettigheter henger sammen. Han skriver hvordan han selv har vært interessert i og undersøkt *hvordan* makt fungerer.

I have tried, that is, to relate its mechanism to two points of reference, two limits: on the one hand, to the rules of right that provide a formal delimitation of power; on the other, to the effects of truth that this power produces and transmits, and which in their turn reproduce this power. Hence we have a triangle: Power, right, truth. (Foucault, 1980, s. 93)

Dette sitatet er hentet fra en forelesning hvor han stiller spørsmål om hvilke rettighetstilganger, det han kaller "rules of right", makt implementerer ved å produsere sannhet i en diskurs (ibid.). Hvem er det som har makt i diskursen og dermed makt over hvordan sannhet blir oppfattet? Her vil jeg ta inn Van Dijk (1996) som skriver om hvordan de som har makt i samfunnet og tilgang inn i samfunnets diskusjoner, påvirker diskursen.



... but also and more crucially may affect the minds of people. That is, through special access to, and control over the mean of public discourse and communication, dominant groups or institutions may influence the structures of text and talk in such a way that, as a result, the knowledge, attitudes, norms, values and ideologies of recipients are – more or less indirectly affected in the interest of the dominant group. (Van Dijk, 1996, s. 85)

Her kan det tydelig trekkes linjer til policy og hvordan en stortingsmelding har makt i offentligheten og påvirker på hvilken måte et område snakkes om. Van Dijk (ibid.) peker videre på at dette er problematisk fordi det er basert på privilegier og kan være en form for skjult maktmisbruk. De med makt i diskursen har makt fordi de er i en privilegert situasjon og dermed lages og stadfestes diskursen ut fra et dominant mindretall av mennesker selv om diskursen påvirker hele samfunnet. Van Dijk (1996) peker på diskursanalysen som metode for å finne ut hvor makten kommer fra og på hvilken måte den gir seg til kjenne i en diskurs.

### **2.1.2. Hva er diskursanalyse?**

Diskurser er altså både strukturelle, åpne og uferdige. Siden en diskurs alltid er i endring, kan det tenkes at den er vanskelig å forske på. For å finne ut hva hvordan den kan forskes på, vil jeg igjen ta inn Hodge og Kress' (1988) perspektiver på at tekst er det konkrete objektet som er skapt i en diskurs. "Text is only a trace of discourses, frozen and preserved, more or less reliable or misleading" (Hodge & Kress, 1988, s. 12). Med dette i tankene må en diskursanalytiker alltid se på konteksten til de tekstene hen analyserer og være klar over at én tekst ikke kan gi hele bildet. Også Taylor (2013) er inne på dette: "Discourse analysis is concerned with language use as a social phenomenon and therefore necessarily goes beyond *one* speaker or *one* newspaper article to find features which have a more generalized relevance" (s. 49). En masteroppgave er forskning, men forskning med tydelige tidsbegrensninger. Å skrive om en hel diskurs ville vært en stor oppgave, og jeg har av den grunn valgt et litt smalere utgangspunkt for en diskursanalyse enn hva man ellers kunne tenkt seg. Å ta utgangspunkt i en stortingsmelding som jeg har gjort kan likevel beskrives som å være mer omfattende enn for eksempel én avisartikkel; den er skrevet over lang tid og mange aktører har vært involvert i prosessen. En stortingsmelding har som mål å både beskrive og foreslå endringer innen et helt fagfelt, en diskurs, og gir dermed informasjon om mer enn bare en liten del av et større bilde.

Som tidligere nevnt er språk veldig viktig i en diskurs. En diskursanalyse tar dermed utgangspunkt i nettopp språket. "Discourse analysis is the close study of language and language use as evidence of aspects of society and social life" (Taylor, 2013, s. 4). Språk analyseres for å prøve å finne ut noe om samfunnet. Dunn og Neumann (2016) skriver at målet må være å gjøre diskursen synlig. "Discourse analysis makes the social world more transparent by demonstrating how its elements interact" (s. 14). Hitching og Veum (2011) skriver at selv om diskursanalyse kan gjøres på mange forskjellige måter, så er et fellestrekk det at man både ser på makro- og mikronivå. Målet er å studere sosialt konstruerte fenomener og for å gjøre dette må man se både på tekst og kontekst. (Hitching & Veum, 2011). Jeg har i analysen av Stortingsmelding 19 (2016) gått inn i selve teksten, men likevel med konteksten også i fokus.

### **2.1.3. Kritisk diskursanalyse**

Det finnes mange ulike tilnæringsmåter når man skal analysere en diskurs, og Jørgensen og Phillips (1999) velger å skille mellom diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Jeg har i denne masteren valgt å bruke kritisk diskursanalyse.

Grue (2011) beskriver kritisk diskursanalyse som en forskningsretning som: "... har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold.» (s.112). Den blir dermed ofte brukt for å forske på hvordan språk og politikk henger sammen. Kritisk diskursanalyse ser ikke bare på hvordan språket sier noe om hvordan verden ser ut, men også på hva språket sier om at verden burde se ut, nemlig ideologien (ibid.). Når man analyserer politiske dokumenter som jeg gjør, må dermed ideologi være en del av bildet. Grue (2011) skriver at nettopp det å hente det man analyserer fra politikken er typisk for kritisk diskursanalyse fordi dette er tekster som har stor påvirkningskraft på mange. Også Skrede (2017) skriver om at ideologi er viktig: "Felles for de kritiske diskursanalytikerne er å analysere hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk" (s. 21). Ideologi er ett av tre begrep jeg bruker for å finne ut av hvordan barnehagediskursen er representert i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Norman Fairclough er en av pionerne innen kritisk diskursanalyse. Han er opptatt av at kritisk diskursanalyse viser hvordan diskurs har en påvirkning på sosiale prosesser og ikke minst sosial forandring (Fairclough, 2010). Dette fokuset på sosial forandring er noe av det som gjør at kritisk diskursanalyse inneholder ordet kritisk. "It is *critical* in the sense that it aims to

show non-obvious ways in which language is involved in social life, including power/domination, and in ideology; and to point the possibilities for change." (Fairclough, 2010, s. 418). Dette gjør kritisk diskursanalyse normativ, den beskriver ikke bare diskursen, men sier noe om hvordan den mener diskursen burde være. Fairclough i Skrede (2017) skriver at ideologi er representasjoner av verden og at de etablerer og opprettholder maktrelasjoner. Hvis diskurser da opprettholder eller utfordrer slike maktrelasjoner, er disse også ideologiske (ibid.). Jeg er kritisk til om politikkenes føringer for barnehagefeltet er til det beste for kunstfag- og barnehagediskursen. Kritisk diskursanalyse med fokus på nettopp politiske tekster og ideologi gjør derfor at jeg kan analysere hva politikerne sier om kunstfagenes plass i barnehagen i tillegg til hvordan diskursene fra barnehage, kunstfag og politikk møtes.

#### **2.1.4. Kvalitativ forskning med abduktiv tilnærming**

Jeg har i denne kvalitative masteroppgaven brukt en abduktiv tilnærming til forskning. I kvalitativ forskning brukes ofte induksjon der empirien som blir samlet inn danner et utgangspunkt for å utvikle ny teori, noe som står i motsetning til deduksjon der teorien danner grunnlag for en hypotese som testes ut (Thagaard, 2003). I arbeidet med masteroppgaven hopper jeg fra empiri til teori og metode og så tilbake i empirien igjen. Et slikt samspill mellom teori og empiri, mellom induksjon og deduksjon kalles abduksjon (Thagaard, 2003). Østern (2009) sier det slik: «The process of abductive interference consists of going back and forth between empirical facts and theory, constantly developing the ways empirical facts are applied, but also constantly readjusting the theory» (s. 48). Å stadig bevege seg mellom teori og empiri er utfordrende, det gjør blant annet at jeg har innhentet nye kilder gjennom hele prosessen. På den andre siden fører det til at jeg får god innsikt i det jeg forsker på og at teorigrunnet mitt endrer seg med empirien min. Til tross for at jeg har gått abduktivt til verks, viser jeg i analysekapittelet til analyseprosessen min trinnvis for å gi et innblikk i hvordan det meste av masteroppgaven min har blitt til.

Kritisk diskursanalyse blir, som tidligere nevnt, kategorisert som konstruktivistisk forskning. Jeg mener likevel det også har et hermeneutisk aspekt. Ifølge Repstad (2007) er hermeneutikk en prosess av fortolkning der man leser sammenhenger inn i empirien man finner. Som forsker kommer jeg inn med en forforståelse av feltet jeg forsker på og dette ligger til grunn også for hva jeg finner i empirien min. I abduksjon ligger også forforståelse inn som et viktig punkt. Østern (2009) skriver at en abduktiv forsker forstår materialet sitt og velger også materialet sitt ut på grunn av det man allerede har forstått. En kritisk diskursanalyse er i

tillegg normativ og i det ligger det også en viss fortolkning. "Data taler ikke for seg selv. De må fortolkes" (Repstad, 2007, s. 113). Empirien i seg selv betyr lite uten at jeg som forsker fortolker det jeg leser.

## **2.2. Forskningsetiske refleksjoner**

Det etiske i en diskursanalyse handler i stor grad om forskerrollen. Hitching og Veum (2011) skriver at man som forsker må være eksplisitt, bevisst og tydelig på sin bakgrunnskunnskap i tillegg til å gi uttrykk for hvilket verdisyn man har og hvilke holdninger man har til det man skal undersøke. Jeg ser i dette underkapittelet på hvordan jeg som forsker påvirker datamaterialet mitt, hvordan jeg bruker kilder og hvordan masteroppgaven møter kvalitetskriteriene troverdighet, bekreftbarhet og transparens.

### **2.2.1. Mitt ståsted som forsker**

I underkapittelet om bakgrunn skrev jeg en god del av hva som interesserer meg og motiverer meg til å skrive denne masteroppgaven. Dette gir også utslag i hva jeg ser etter når jeg forsker. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at det vanskeligste som forsker er å faktisk se på sin egen diskurs *som* en diskurs og hvordan ting kunne vært annerledes. Masteren jeg går heter kunstfagdidaktikk og det ligger en selvfølgelighet i at man skal være opptatt av nettopp kunstfagene når man tar masteren. Når jeg så går inn og leter etter kunstfagene i en stortingsmelding, leter jeg med et kritisk blikk. Jeg mener at kunstfagene bør bli prioritert og dermed ser jeg også negativt på et dokument som ikke nevner kunstfagene som vesentlige. Her er det tydelig at det kan være vanskelig å få øye på min egen diskurs. Dette er også noe av det som gjør det nyttig for meg å bruke den normative kritiske diskursanalysen – jeg skal være både kritisk og foreslå endringer, noe jeg mener ikke er mulig hvis man er nøytral til en problemstilling. Et annet viktig aspekt i en kritisk diskursanalyse er spørsmålet om ideologi. Jeg vil ikke legge skjul på at jeg har en annen ideologi enn det regjeringen fra 2013-2017 hadde. Det kan nok gjøre seg utslag i at jeg er mer kritisk enn jeg hadde vært hvis regjeringen hadde delt samme ideologi som meg. Det kan også gjøre at jeg lettere ser eksempler på en motstridende ideologi enn min egen.

### **2.2.2. Kildekritikk**

Hvordan man finner kilder er en viktig del av det å forske. Jeg har forsøkt så langt det lar seg gjøre å oppsøke primærkilder. Det vil si at jeg i mange artikler og bøker har måttet gå inn i

enda flere artikler og bøker for å finne meningen bak et utsagn. Jeg har forsøkt å ikke anta at jeg har forstått noe uten å finne ut hvilke kilder ulike forfattere selv har brukt for å forstå det de skriver. Mange av kildene mine er dermed også funnet via andre kilder og jeg har særlig fokusert på å finne kilder som er henvist til av flere. Dette gjør også at jeg bruker mange ulike kilder for å forklare det samme i denne masteren, noe som særlig gjør seg gjeldende når jeg forklarer diskurs. Siden jeg selv har gått i dialog med mangfoldige kilder for å forstå begrepet, har jeg valgt å også vise til alle disse kildene i metodekapittelet. Det kan gjøre at kapittelet virker langt og omfattende, men diskurs og diskursanalyse er kompliserte begrep som en god del av kildene mine omtaler med ulik grad av presisjon. Målet er dermed at jeg med en kombinasjon av kildene har klart å gjøre rede for begrepet på den måten jeg selv forstår det, noe som også styrker troverdigheten i forskningen min. Jeg har også brukt en god del sitater, dette er for å synliggjøre de ulike stemmene kildene mine har. Dette gir også innblikk i hvordan jeg tolker sitatene. I tillegg er en god del av kildene mine på engelsk og jeg er opptatt av at ingenting skal forsvinne eller endres i min oversettelse.

### **2.2.3. Troverdighet, bekreftbarhet og transparens**

"En viktig del av forskningsprosessen består i å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen man har utført" (Repstad, 2007, s. 134). Repstad (ibid.) skriver videre at de vanligste begrepene for dette, validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), ble utviklet for å svare på kvaliteten til kvantitativ forskning. Det er derfor mange som har skrevet at andre begreper svarer bedre til utfordringene som oppstår når en gjør kvalitativ forskning. Jeg har valgt å bruke Thagaards (2003) begrep troverdighet og bekreftbarhet for å drøfte kvaliteten på forskningen min. I tillegg legger jeg vekt på transparens. Troverdighet knyttes opp mot om forskningen er gjort på en gjennomsiktig og tillitsvekkende måte. Det vil si at forskeren må redegjøre for hvilke data som er valgt og på hvilket grunnlag ulike valg er tatt (ibid.). Det er også viktig å redegjøre for konteksten dataen er tatt ut i fra. Jeg har gjort dette ved å beskrive konteksten for Stortingsmelding 19 (2016) og argumentert for hvilken status den har i diskursen den er en representasjon fra. Bekreftbarhet handler om tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Analyseprosessen må vurderes kritisk og grunnlaget for tolkningen må komme frem (ibid.). Jeg har gjort dette ved å være tydelig på mitt eget ståsted som forsker i tillegg til å konsekvent å gi eksempler fra teksten for å vise hvor mine tolkninger kommer fra. Hitching og Veum (2011) skriver at forskeren må gjøre sin analyse mest mulig eksplisitt, gjennomsiktig og sammenhengende. Gjennomsiktighet eller transparens har vært viktig for

meg; jeg vil tydelig vise hva jeg har lett etter i stortingsmeldingen så det skal være mulig å forstå hvordan jeg har kommet fram til resultatet mitt.

### **3. Mellom metode og analyse – et bilde av hva diskursene**

#### **består av**

Dette kapittelet er skrevet som en introduksjon til det jeg ser på i analysen i kapittel 5. Jeg har valgt å legge dette underkapittelet mellom metode og teorikapittelet fordi jeg både tar for meg mer hva diskurser er samtidig som jeg gir et oversiktsbilde over diskursene som er fint å ha med seg i videre lesing av oppgaven. Jeg går også inn på hvilken rolle Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) har, noe som er nyttig å ha i mente når man leser policy-teorien jeg presenterer i neste kapittel.

For å gi et bilde av diskursen jeg skal analysere, har jeg valgt å bruke Neumanns (2001) analyseverktøy. Han deler opp det innledende arbeidet med en diskursanalyse i tre deler; avgrensning, representasjon og lagdeling. Før jeg går inn i selve analysen av teksten i Stortingsmelding 19 (2016), vil jeg se på hva diskursene jeg kommer inn på der består av.

#### **3.1. Diskursenes avgrensning**

Som nevnt i underkapittelet om kulturell kompetanse og bakgrunn er det ifølge Neumann (2001) viktig å ha kulturell kompetanse innen det feltet man skal utføre en diskursanalyse i. Jeg har kunnskap om det nasjonale politiske landskapet i Norge gjennom engasjementet mitt i Norsk studentorganisasjon. Jeg har kunnskap om barnehagen gjennom utdanning ved Universitetet i Stavanger og jobb som pedagogisk leder i Oslo kommune. I tillegg har jeg kunnskap om kunstfagene gjennom fordypning på barnehagelærerstudiet og masterstudiet i kunstfagdidaktikk.

En av utfordringene med å gjøre en kritisk diskursanalyse er å avgrense datamaterialet man skal skrive om. Denne utfordringen lettes i midlertid ved å ha kulturell kompetanse på feltet man skriver om. Jeg vil nedenfor gjøre rede for hvorfor jeg valgte Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) som empiri for å svare på problemstillingen min.

I arbeidet med å finne et dokument der jeg kan analysere kunstfagenes plass i barnehagen og hvor diskursene fra barnehage, kunstfag og politikk møtes, gjorde jeg en rekke vurderinger. Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) er nok i utgangspunktet det dokumentet som normalt fungerer som bindeledd mellom politikerne og barnehagen.

Rammeplanen har status som en forskrift til Lov om barnehager, også kalt barnehageloven (2005), og baserer seg på Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Man kan tenke seg at rammeplanen er skrevet som et kompromiss mellom barnehageloven, stortingsmeldingen og de debattene som kom fram i kjølvannet av publiseringen av stortingsmeldingen. Rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) er preget av ikke-konflikt, den er skrevet for at alle skal kunne være enige i den og den vektlegger ulike tema i barnehagen ganske likt. De fleste reaksjonene på den nye rammeplanen har i ettertid gått på om barnehagen har nok ansatte til å oppfylle alle krav i den, ikke på det faglige innholdet. Det kunne også vært aktuelt å gå inn i lovteksten i barnehageloven (2005). Jeg har ikke erfaring med lovtekster og er heller ikke jurist. I tillegg har en lov en annen innvirkning på feltet enn det jeg ser etter. Barnehageloven er en "hard policy", og jeg vil argumentere for at en "soft policy" som en stortingsmelding har større makt i diskursen enn en lovtekst. Dette skriver jeg mer om i underkapittelet 4.5 *Policy og makt*.

Neumann (2001) skriver at det er lurt å velge en tekst som er preget av liv og røre for å få fram hvordan diskursen er i bevegelse og hvem som har makt innen diskursen: "Politikk er konflikt: Konflikt bør derfor tiltrekke diskursanalytiker som analyserer politikk» (s. 52). Konfliktnivået og engasjementet etter Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) var høyt. Det sier mye om engasjementet at det kom inn hele 570 høringssvar da meldingen ble sendt på høring. Til sammenlikning kom det inn 137 høringssvar når barnehageloven ble foreslått endret i 2014 (Regjeringen, 2014). Ikke bare er det rom for konflikt i diskursbegrepet, men konflikt kan være en av måtene en diskurs endrer seg på. I drøftingskapittelet ser jeg på hvordan barnehagediskursen er i endring gjennom Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016); noe av grunnen til dette kan nettopp være at stortingsmeldingen er så full av konflikt. Flisa kan også snus om, det at diskursen er i endring kan også gjøre at konfliktnivået i kjølvannet av stortingsmeldingen ble så høyt.

Neumann (2001) skriver videre at alle valg om avgrensing må forsvares.

"Men hvor grensene for diskursen skal trekkes – hvilken skala man velger å avlegge når man avgrensar – er et valg som må treffes for hver enkelt diskursanalyse, som alltid vil by på avgrensingsproblemer, og som alltid vil måtte forsvares» (Neumann, 2001, s. 56).

Jeg har valgt å avgrense tidspunktet for diskursanalysen min til stortingsperioden 2013-2017. I 2013 fikk vi et regjeringsskifte fra en rødgrønn flertallsregjering med Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti til en borgerlig mindretallsregjering bestående av



Høyre og Fremskrittspartiet med støtte fra Venstre og Kristelig folkeparti gjennom en samarbeidsavtale. Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble både utarbeidet, var gjennom høringsrunder og ble vedtatt i denne perioden. Neumann (2001) skriver at det er viktig å avgrense en diskursanalyse i tid, rett og slett på grunn av at det ofte er endringer i diskursen man har lyst til å fokusere på. Dermed kan man så klart trekke historiske linjer, men det hadde blitt for mye å ta tak i hvis jeg for eksempel skulle sett på alle stortingsmeldinger om barnehage som er publisert gjennom tidene. Jeg har også avgrenset diskursen ved å se bort fra det kommunale nivået siden jeg har lite kulturell kompetanse på dette nivået. Det hadde derfor vært vanskeligere å finne maktstrukturer og finne ut hva de viktigste representasjonene av diskursen består av.

### **3.2. Diskursenes representasjoner**

Neumann (2001) skriver at en diskurs består av representasjoner, noe han beskriver som den sosiale fremstilling av fakta: "Representasjoner er ting og fenomener i den tapning de fremstår for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingene silt gjennom det som kommer mellom oss og verden: sproget, kategoriene osv» (2001, s. 33). Han skriver videre at representasjoner må fremmes igjen og igjen for å være gyldige innen diskursen, med mindre de er garantert gyldighet innen diskursen, men til og med da må de bekreftes på en indirekte måte (ibid.). Jeg har forsøkt å identifisere de ulike representasjonene for diskursen slik jeg ser det, men det er ikke alltid så enkelt å avgrense. En av utfordringene er at min diskursanalyse er i brytningen mellom tre diskurser slik jeg ser det. Den første diskursen er den politiske diskursen som jeg har valgt å ta utgangspunkt i. Jeg kommer likevel til kort hvis jeg ikke også forholder meg til fagfeltets diskurs, jeg har valgt å kalle dette barnehagediskursen. I tillegg må jeg forholde meg til kunstfagene som fagfelt som jeg har valgt å kalle kunstfagdiskursen. Alle de tre diskursene har ulike deltakere og representasjoner, og jeg har forsøkt å samle dem nedenfor. Hovedsakelig har jeg valgt å ta utgangspunkt i den politiske diskursen og analysere det jeg mener er den viktigste representasjonen under denne, nemlig Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Likevel er det også nyttig for meg å vite hvilke representasjoner de to andre diskursene har. Noen av disse representasjonene spiller en rolle i denne masteroppgaven, uten at jeg analyserer dem. Jeg bruker blant annet kunstfaglig teori for å si noe om hvilket fagfelt jeg beveger meg i.

Tabell 1: Diskursenes representasjoner

	Deltakere	Representasjoner
Den politiske diskursen	De politiske partiene Stortinget Regjeringen Kunnskapsministeren Kunnskapsdepartementet	Partiprogrammer Regjeringsplattform Stortingsmelding Debatter Barnehageloven Rammeplan
Barnehagediskursen	Styrere Pedagogiske ledere Ansatte Utdanningsforbundet Fageksperter	Årsplaner Månedspaner Kronikker Høringssvar Facebookgruppen «Barnehageopprør»  Lærebøker Vitenskapelige artikler
Kunstfagdiskursen	Fageksperter Forskere Studenter	Lærebøker Vitenskapelige artikler Kronikker

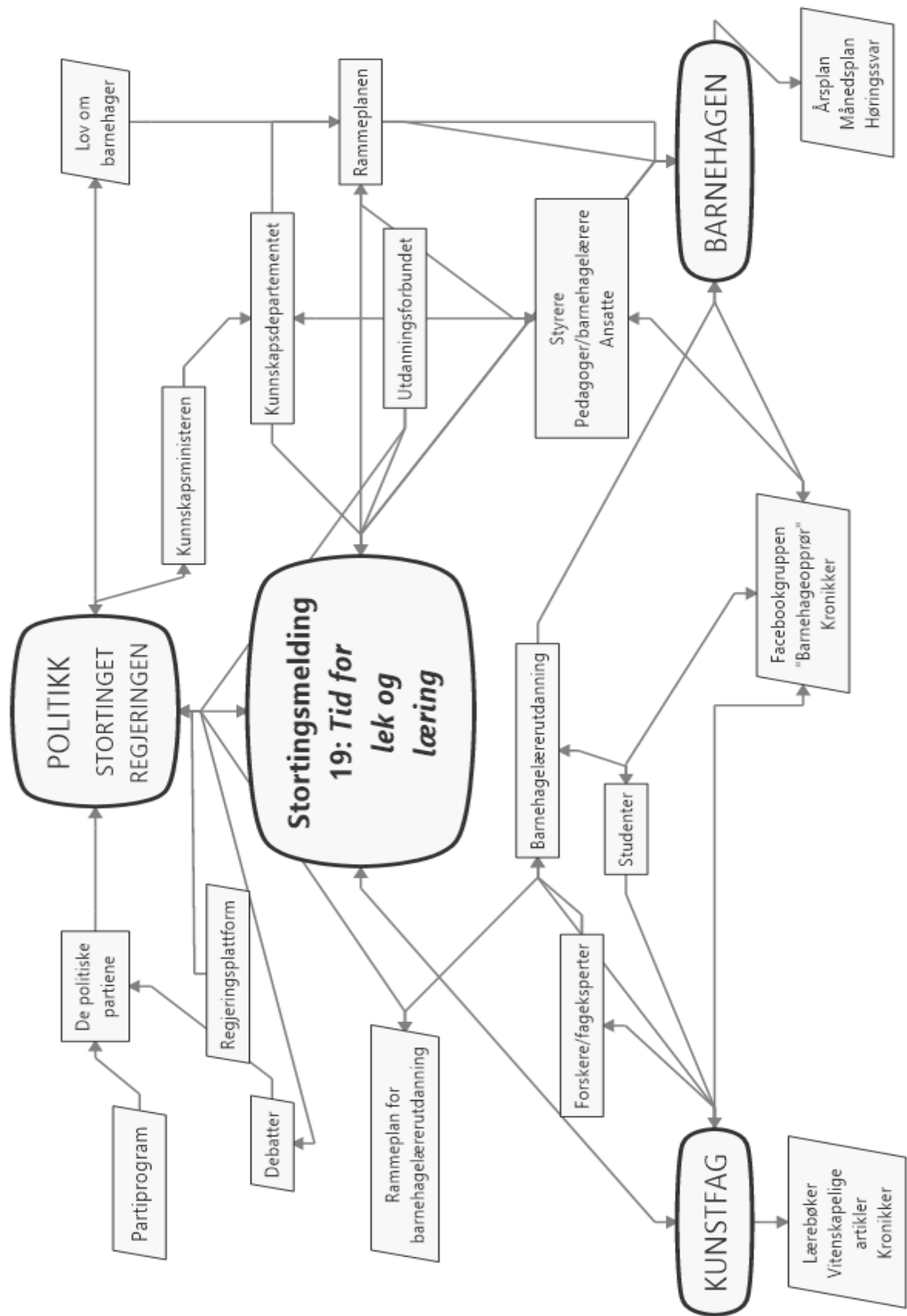
### 3.3. Diskursenes lagdeling

Det kan, ifølge Neumann (2001), være lurt å spørre seg om alle representasjonene i diskursen er like permanente. Hvis det er noen trekk i diskursen som forener alle parter, kan man tenke seg at disse trekkene ikke er like lette å forandre som andre trekk. Her kan jeg igjen trekke frem Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som et eksempel på et dokument som har lite konflikt i seg og som prøver så godt den kan å forene alle parter i diskursene. Det er derfor interessant at Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)

er skrevet med det mål for øyet å forandre rammeplanen. I og med at rammeplanen er en forskrift til barnehageloven (2005) som nok er det mest permanente i diskursen fordi den nettopp er en lov, er det nok ikke så lett å forandre forskriften heller. Stortingsmeldingen begir seg dermed ut på en vanskelig oppgave, men det er en oppgave som gir meg mulighet til å undersøke problemstillingen min på en god måte. Det kan tenkes at det er lettere å finne ut hvilken plass kunstfagene har i barnehagen og hvor diskursene møtes i en representasjon som aktivt prøver å endre noe, enn i en representasjon som ikke gjør det.

I jobben med å finne ut diskursens lagdeling har jeg laget en kartlegging av maktstrukturer som en inngangsport for å finne både deltakere og representasjoner og hvor de hører hjemme i en slags maktpyramide. Både menneskene, institusjonene og representasjonene som utgjør kartleggingen har mulighet til å påvirke diskursen. Den politiske diskursen er satt øverst i figuren, noe som synliggjør hvordan policy har mest makt over sin egen diskurs i tillegg til kunstfag- og barnehagediskursen. Policy både representerer og produserer diskursen den selv er en del av. Jeg har kalt figuren min en maktkartlegging fordi jeg peker på ulike maktperspektiver i tillegg til å kartlegge diskursene. Pilene viser i tillegg hvordan de ulike delene er i relasjon med hverandre og påvirker hverandre.

Som jeg har vært inne på, vil jeg hovedsakelig holde meg innenfor den politiske diskursen i min analyse. Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er, som jeg viste i tabellen i forrige underkapittel, en representasjon i den politiske diskursen. I kartleggingen på neste side har jeg forsøkt å vise at stortingsmeldingen har relasjoner til alle de tre diskursene og at den derfor kan si noe om både kunstfag- og barnehagediskursen. Selv om jeg i analysen har funnet ut at stortingsmeldingen ikke befinner seg i eller tar hensyn til kunstfagdiskursen, er det nærliggende å tenke at den påvirker diskursens retning. Jeg ser tydelig en påvirkning av retning i barnehagediskursen i både analyse og drøfting. Maktkartleggingen viser også hvor mange ulike institusjoner, aktører og representasjoner som finnes innenfor de tre diskursene. Et av drøftingspoengene mine peker på hvordan maktforholdet mellom autoritet og ekspertise er i stortingsmeldingen. Håpet er at denne maktkartleggingen viser til hvor komplekse og mangefasetterte de tre diskursene er, noe som delvis kan fungere som en forklaring på utfordringen knyttet til nettopp autoritet og ekspertise.



Figur 2: Makkartlegging av masteroppgavens diskurser

### **3.4. Stortingsmeldingens plass i diskursene**

Jeg har tidligere i dette kapittelet gjort rede for hvorfor jeg har tatt utgangspunkt i en stortingsmelding. Det kan likevel være greit å vite hva en stortingsmelding er og hva slags plass den har i diskursene jeg ser på.

"Melding til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Meldingene er en rapport til Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk" (Stortinget, u.d.). Stortingsmeldingen har dermed en tydelig plass i den politiske diskursen. Det blir gitt ut mange stortingsmeldinger hvert år innen ulike fagfelt og de fleste stortingsmeldinger danner grunnlaget for annen politikk som fremmes for stortinget, gjerne som proposisjoner (ibid.). Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er skrevet som grunnlag for Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden rammeplanen også er en forskrift til loven og et viktig arbeidsverktøy i barnehagen, er stortingsmeldingens plass i barnehagediskursen viktig.

Stortingsmeldinger drøfter framtidig politikk er derfor representasjoner som tydelig viser hva regjeringen mener om et fagfelt. Som policy er de førende for mange og ofte for mange flere enn bare den diskursen den tilhører. Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) handler om innholdet i barnehagen og er derfor viktig for barnehagediskursen. Det er likevel også andre diskurser som blir berørt av stortingsmeldingen, blant annet kunstfagdiskursen. Siden kunstfagene er viktige i barnehagens innhold, vil stortingsmeldingen ha betydning for diskursen. Jeg viser i analysen hvordan kunstfagenes plass i barnehagen er marginalisert i diskursen i stortingsmeldingen og drøfter videre hvorfor diskursene kunstfag, barnehage og politikk ikke møtes. Kunstfagdiskursen har mange relasjoner med utdanning fordi kunstfagene både finnes i barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring og ved universitet og høyskoler. Når Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) marginaliserer kunstfagene i barnehagen, kan dette også få ringvirkninger også andre steder i utdanningsløpet. Jeg vil derfor argumentere for at stortingsmeldingen har en viktig plass også i kunstfagdiskursen.



## 4. Teori

Jeg har forsøkt å finne teori som ikke bare er relevant for analysen min, men også beskriver litt av alle de tre diskursene jeg var inne på i forrige delkapittel. Hovedsakelig bruker jeg policy-teori og forklarer også kunstfagsfeltet og barnehagefeltet gjennom policy.

### 4.1. Policy

Jeg har valgt å bruke policy for å belyse diskursanalysen min. Jeg tar for meg hvem som lager policy, hvor og hvorfor det lages. Men først skal jeg prøve å definere hva jeg mener med policy.

Policy er et engelsk fagbegrep og siden begrepene er så like er det nærliggende å tenke at policy er det samme som ordet politikk på norsk. Utfordringen er at policy på engelsk inneholder noe annet enn 'politics' som er enda nærmere det norske ordet politikk. Språkrådet skriver at vi på norsk bruker politikk på mye mer enn partipolitikk. De foreslår bruk av ord som holdning, linje, kurs, taktikk, retningslinjer eller prinsipper som norske ord som kan erstatte policy (Språkrådet, u.d.). Policy brukes altså ulikt i Norge, noen kan for eksempel bruke policy om en bedrifts retningslinjer. Det er ikke det jeg mener med policy i denne oppgaven. Jeg bruker begrepet policy om en prosess og fremgangsmåte der det offentlige systemet i Norge har vært eller er involvert. Kanskje hadde ordet politikktutvikling vært mer presist. Jeg ser dermed begrepet på makronivå (samfunnsnivå), ikke på mikronivå (individnivå). Policy er allerede et etablert fagbegrep som brukes i akademia i resten av verden og i Norge. Jeg har derfor valgt å ikke oversette ordet i masteren, men bruke det engelske policy.

Innen utdanningsforskning har Karlsen (2002) gitt følgende definisjon: "'Policy' er å forstå politikk som 'policy-makernes' utdanningspolitiske retorikk, særlig knyttet til mål, hensikter og intensjoner" (Karlsen, 2002, s. 65). Han kommer også med en mulig forklaring på at policy ikke har noe norsk ord. Han skriver at det i Norge har vært mye motstand mot at politikk skulle få plass i pedagogikken og at fag av mange var hevet over politikk; at "... det ikke har vært enkelt å få aksept for at pedagogikk som vitenskap også må omfatte en kontekstuell samfunnsanalyse som innebefatter makt- og interessekamp som politikkens kjerne" (Karlsen, 2002, s. 57). Dette kan også være noe av svaret på hvorfor det har vært utfordrende å finne

norsk policy-forskning innen utdanningsfeltet i skriveingen av denne masteroppgaven. Utdanningspolitikk har ikke vært en egen disiplin i norsk pedagogisk forskning (Karlsen, 2002).

#### **4.1.1. Hva er policy?**

Det meste som er skrevet om policy er skrevet fra et britisk eller amerikansk perspektiv som begge er ganske forskjellige fra et norsk perspektiv. Jeg har derfor valgt å bruke den australske forskeren Colebatch (1998) som primærkilde for å finne ut hva policy er. Australias politiske system er nærmere Norges, i tillegg har Colebatch forsket på policy også i Papua New Guinea, Kenya og i Storbritannia; noe som gir han et bredt perspektiv på policy. Han skriver at policy er på makronivå der det offentlige har en viktig plass. "Policy is a concept which dominates our understanding of the ways we are governed" (Colebatch, 1998, s. 1). Denne definisjonen viser også et snev av diskurstankegang i og med at det handler om vår forståelse av verden. Policy hjelper mennesker å sette verden i system og har makt til å både skape, opprettholde og videreutvikle diskurser.

Colebatch (1998) definerer tre elementer som ekstra synlige når man snakker om policy: autoritet, ekspertise og rekkefølge. Jeg har valgt å fokusere mest på autoritet og ekspertise videre i oppgaven. At noe har blitt policy indikerer at noen med autoritet har gitt sin godkjenning: en minister, en partileder eller lignende. I tillegg indikerer det at noen med ekspertise har vært involvert, det meste av policy blir skrevet for å endre noe eller fikse noe som man ser på som et problem og dermed må det også ekspertise til (ibid.). Policy er også både system og konsistens, ikke bare har det vært et tydelig system for hvordan noe blir vedtatt, men også etter vedtak gir det tydelige ringvirkninger. Det finnes mange områder og dermed mennesker som blir berørt av ny policy, for eksempel statlig ansatte og politikere. Vi kan si at policy gir oss noe forutsigbart, et felles rammeverk og et system for hvordan vi utfører oppgaver. "We don't just teach foreign languages to a lot of students, we have a foreign language education policy" (Colebatch, 1998, s. 7).

Selv om policy både krever autoritet og ekspertise, er de ikke alltid vektet likt. Noen ganger kan de til og med være i konflikt med hverandre. Colebatch (1998) bruker et eksempel fra kriminalitetspolicy for å forklare dette. Selv om fagpersoner med ekspertise på hva som virker mot kriminelle vet at strengere straffer ikke er særlig effektivt, kan likevel politikere, som har autoritet, være for strengere straffer fordi de vet at velgerne deres vil se positivt på en slik



politikk. Her "vinner" dermed autoriteten over ekspertisen. Det kunne ut i fra dette eksempelet vært lett å påstå at man bare må høre på ekspertene, men det finnes også eksempel på at autoriteter driver en samfunnsutvikling videre fordi de er opptatt av fremtiden, mens de med ekspertise som regel beskriver nåtiden. Jeg mener dette er noe av det mest interessante med policy, hvordan ulike intensjoner møtes og hva som gjør at noe blir vedtatt eller ikke. I drøftingen ser jeg på hvordan forholdet mellom ekspertise og autoritet er i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

#### **4.1.2. Hvem lager policy?**

Colebatch (1998) skriver videre at også de som lager policy kan deles inn etter om de har autoritet eller ekspertise. Det er lett å tenke at det bare er de folkevalgte politikerne som lager policy, men det er ikke nødvendigvis helt sant. Selv om det er de som vedtar policy, er det mange andre som også deltar i utformingen av policy. Likevel er det tydelig at autoritet er den lettest identifiserbare måten å være deltaker i policy på. "Policy is described as the work of 'the authorities' (Colebatch, 1998, s. 16). I Norge er de folkevalgte på Stortinget for å vedta policy. De er inndelt i komiteer (for eksempel Utdanning- og forskningskomiteen, Justiskomiteen og så videre) og har dermed hvert sitt fagfelt de skal ha mer kunnskap innen enn andre fagfelt. Likevel vet vi at man som politiker bør kunne litt om alt, og dermed trengs det mer ekspertise på hvert felt for å lage god policy av det.

The notion of authority gives these participants a particular standing in the game: the minister has the last word (which may mean that the minister doesn't come into the story until people are ready for the last word), the Education Department, as the main advisers to the minister, have a central role in managing the process, the Faculty of Education at the local university may be called in but has no right to be there, unorganized individuals (such as the parents at the local school) will probably have no place at all. (Colebatch, 1998, s. 18)

Her er Colebatch (1998) inne på noe veldig interessant, nemlig at selv om det virker som om de sterkeste autoritetsfigurene (som ministeren) har det siste ordet, så betyr det ikke nødvendigvis at de har vært med på prosessen og heller ikke at de har kunnskap om prosessen i seg selv. I Norge er byråkratiet stort og det er departementene som står for det meste av tekst i prosessen med å utforme for eksempel stortingsmeldinger. Spørsmålet er hvor mye av meningsinnholdet i teksten de står bak. Colebatch (1998) skriver at policy både kan komme

fra toppen og ned, og fra bunnen og opp og at det ikke alltid er så lett å finne ut hvem som faktisk har utformet selve politikken.

Selv om autoritetene automatisk har tilgang til beslutningsprosesser angående policy, trenger man ofte også ekspertise for å skape policy. "People who are concerned with a particular policy area develop a special knowledge about it, and come to know who share that knowledge: who the people are that they can talk to about it" (Colebatch, 1998, s. 19). For barnehagefeltet gjelder dette både Utdanningsforbundet, Private Barnehagers Landsforbund og Fagforbundet i tillegg til andre grupperinger slik som forskergrupper. Selv om dette er folk med samme type ekspertise, betyr det ikke nødvendigvis at de er enige om ting eller har samme løsning på problemer. Det kan til og med være de har ulikt syn på problemet i seg selv, noe som former selve omtalen av problemet (ibid.).

Vi kan for eksempel tenke oss følgende scenario: Det er et problem at barn som begynner på skolen har ulik språkkompetanse og mange av dem har for dårlig grunnlag i norsk. Dette kan det være ulike forklaringsmodeller på og dermed ulike løsninger på. Forklaring 1: Skolen selv er for dårlige til å lære bort norsk språk i 1.klasse. Da kan forslag på løsninger for eksempel være å revidere læreplanen for skolen eller å heve norskkompetansen blant lærere i småskolen. Forklaring 2: Det er innvandrerbarn som har mest problemer med språk, særlig fordi de snakker et annet språk hjemme. Her kan forslag på løsninger være å endre integreringspolitikk eller til og med begrense innvandring i seg selv. Forklaring 3: Det er fordi barnehagen er for dårlig til å gi barna tilstrekkelig språkkompetanse. Forslag på løsninger kan da være å endre barnehagepolitikken og sende de ansatte i barnehagen på kurs for å lære mer om språk. Denne forklaringen ser jeg tydelig flere steder i analysen min. Forklaring 4: Det er fordi barn i dag har mer psykiske problemer enn tidligere og dermed har for lite mental kapasitet til å lære seg norsk tilstrekkelig. Her kan forslag på løsninger være å øke fokuset på psykisk helse hos helsesøstre og hos foreldrene.

Det som er interessant med dette eksempelet er at de fire forklaringsmodellene krever ulik ekspertise, henholdsvis om skole, innvandring, barnehage og helse. Og kanskje gir alle disse forklaringene og løsningene nyttig innsikt i problemet. Så er det opp til policy hvordan disse, og om disse i det hele tatt, kan føres sammen. "The policy task may be how to mobilize the different sort of expertise that are scattered around the place, and not simply those who are

'indigenous', as it were, to the agency given responsibility for the area" (Colebatch, 1998, s. 21).

#### **4.1.3. Hvor lages policy?**

Colebatch (1998) skriver at selv om det er enkelt å *snakke* om hvor policy lages, er det nødvendigvis ikke så lett å finne svaret på det. "The clear principle is that policy is made at the top, and passed down the line." (Colebatch, 1998, s. 28). Men selv om policy er vedtatt på toppen betyr ikke nødvendigvis at den er laget der. Kanskje var innledningsmøtet mellom byråkratene i Kunnskapsdepartementet og politisk ledelse det stedet Stortingsmelding 19 fikk det meste av innholdet sitt? Eller var det kanskje i utdanning- og forskningskomiteen? Må vi kanskje til og med helt tilbake til utforming av partiprogrammer for å finne ut hvor noe av meningsinnholdet kommer fra? Det er ikke så lett å vite akkurat hvor noe ble formet og bestemt, selv om det ble vedtatt på en gitt dato i Stortinget.

#### **4.1.4. Hvorfor lages policy?**

Spørsmålet om hvorfor policy lages blir ikke så ofte stilt, kanskje fordi dette tilhører det vi som mennesker tar for gitt (Colebatch, 1998). Dette er særlig interessant i en diskursanalyse der vi alltid leter etter ting som tas for gitt. Jeg vil påstå at policy har en slik status i diskursen vi er en del av her i Norge; den offentlige kontrollen er stor og det aller meste vi foretar oss har en sammenheng med policy. Det er ikke så lett å se for seg hva vi skulle gjort uten policy, rett og slett fordi vi møter policy hver eneste dag. En av de mest vanlige måtene å tenke på når det gjelder policy er at policy er fremtidsrettet; det er et mål på noe man vil oppnå (ibid.). Det er også en velkjent tanke at policy blir laget til fellesskapets beste. Colebatch (1998) skriver at policy har tradisjonen sin fra utilitarisme der det uttalte målet er å skape "the greatest happiness of the greatest number" (s.43). Dette er interessant med tanke på at vi i Norge lever i et av verdens lykkeligste land. Hvis vi allerede er så lykkelige er det nærliggende å tenke at lykke i seg selv ikke er en like gyldig grunn for å lage policy lengre. Dette kan være en av måtene å forstå avstanden i partipolitikken i Norge på. For å forklare det veldig forenklet er noen partier, særlig på venstresiden i politikken, fortsatt mest opptatt av at de som ikke er like lykkelige skal bli så lykkelige som mulig. Problemet er at dette ikke er en like lett sannhet å svelge for en god del velgere nettopp fordi de aller fleste er lykkelige. Da blir det å opprettholde trygghet og status quo viktigere for å fortsatt være lykkelige, noe en del partier på høyresiden svarer bedre på.

Et nylig eksempel på dette er at Miljøpartiet de Grønne foreslo 03.10.18 i Stortinget innføring av 6-timers arbeidsdag med begrunnelsen at det nettopp var for å gjøre folk mer lykkelige. Høyres finanspolitiske talsmann Henrik Asheim kalte dette et "det største angrepet på velferdsstaten noe stortingsparti har gjort" (Vignæs & Sandvik, 2018). Selv om ikke MdG kvalifiserer seg som et parti på venstresiden, har 6-timersdag vært en av Rødts viktigste saker i en årrekke (Rødt, u.d.). Eksempelet viser at spørsmålet om lykke fortsatt er et viktig aspekt av policy. Karlsen (2002) skriver at tendensen i norsk politikk er å gå fra en politisering mot en depolitisering som gjør at vi går fra åpenhet, kommunikasjon og debatt til skjult agenda, manglende åpenhet og passivitet. "Depolitiseringen innebærer også at det heller ikke foregår noen egentlig debatt om hva som særpreger det gode liv og det gode samfunn" (Karlsen, 2002, s. 234). Han skriver videre at når debatten om det gode liv, eller det jeg vil kalle lykke, er fraværende, så er tilpasning til det livet man har eneste mulighet.

Det andre perspektivet på hvorfor det lages policy går ut på å adressere et samfunnsmessig problem eller utfordring, med andre ord policy som formålstjenlig. "It was not, for instance, that an immigration policy was made, and immigration followed, but rather that the fact of immigration impelled people to create policy on the subject" (Colebatch, 1998, s. 48). Det vil si at selv om policy er fremtidsrettet, så er det også en del ting som oppstår som man ikke har forutsett. Policy handler derfor også om å tjene et formål som ikke har et spesifikt mål slik som å skape lykke, men som kanskje er å forbedre en situasjon eller svare på en utfordring. Det er ikke alltid så lett å sette fingeren på hva som kom først, policyen eller problemet, og det er heller ikke kanskje det viktigste. Men det å se på policy som formålstjenlig kan skape samarbeid mellom ulike autoriteter og eksperter. Hvis vi ser på mitt tidligere eksempel på utfordringen med barn og lesing og skriving i første klasse, ser vi at flere fagfelt og autoriteter bør snakke sammen for å få bukt med problemet. Kanskje er det nettopp policy som formålstjenlig som kan gjøre dette mulig.

## **4.2. Policy og kunstfagfeltet**

En av dem som er inne på hvordan policy påvirker kunstfagfeltet er Smith (2004). Han skriver om hvordan kunstfagenes kjerneverdier av mange kan ses på som implisitte og at de sjelden blir uttalt i det offentlige rom. "All policymaking ultimately derives from more or less explicit assumptions about the inherent values of art and how they figure in justifications of art education" (Smith, 2004, s. 87). Mange har prøvd å definere disse kjerneverdiene også i Norge.

Braanaas (2008) skriver at kunstoffagene skiller seg fra andre fag i skolen fordi de gir noe ekstra, "... å gi uttrykk for seg selv i skapende bruk av medier i handlinger som gir ny erkjennelse" (Braanaas, 2008, s. 303). Nettopp erkjennelse er det han mener gjør at kunstoffagene ikke kan bli redusert bare til verktøy innen andre fag. Hovde (2018) er også inne på dette når hun skriver om hvordan musikk *kan* være et verktøy for å lære også andre ting enn musikk, men at det må *fungere som musikk* for å kunne brukes på den måten.

Når man forstår musikk som et medierende verktøy, men med forståelsen om at det kun fungerer som et medium dersom det tas alvorlig som hoveduttrykk, oppnår man også at musikk formidler (medierer) andre elementer/fenomener/uttrykk/kompetanser enn bare musikk, som verdier, poesi, politikk eller språk, og at man kan ha mange ulike positive bieffekter av musikkaktiviteter. (Hovde, 2018, s. 150)

Hohr (2009) og Østern (2010) snakker i likhet med Braanaas (2008) om estetisk erfaring og erkjennelse som noe av det som gjør kunstoffagene unike. Et av utfordringene med å bruke erkjennelse som en kjerneverdi er at det ikke så lett kan måles. Bamford (2006) skriver at kulturelle, estetiske og sosiale mål er det mange land oppgir som mål kunstoffagene kan hjelpe til med å oppnå. Disse målene er ikke så lette å kvantifisere. I en tid preget av kvantifiserbare mål, særlig i skolen, kommer ikke erkjennelse til syne. Dermed blir kunstoffagfeltet tvunget til å kjempe for overlevelse.

En som har tatt for seg nettopp dette perspektivet er Hope (2004). Han har skrevet en liste med seks ting han mener er essensielt for kunstoffagenes overlevelse. Nummer to på denne lista skal jeg se litt nærmere på. "A sufficient number of policymakers and/or the public must believe in the work of the field. For these people, the field must answer the question, "Why are the unique things we do worthwhile?"" (Hope, 2004, s. 98). Også Shaw (2018) skriver om hvordan kunstoffagene må være viktige for de som lager policy. "If certain decision makers consider the arts to be secondary, this positioning will likely affect effective policy development" (Shaw, 2018, s. 10). Det er lett å se relevansen av dette også i Norge, en tilfredsstillende andel mennesker som lager policy må være enige i at kunstoffagene er viktige og unike for menneskers liv. Spørsmålet er hvordan vi kan måle dette. I analysen ser jeg at kunstoffagene er marginalisert i diskursen. Det kan tyde på at de som har skrevet Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ikke er opptatt av kunstoffagene, verken av fagene selv eller kunstoffagenes overlevelse.

Hope (2004) er også opptatt av lobbyisme, særlig i form av den han kaller aktivisme. Han skriver at en av måtene å se på policy på, er å se på forskjellen mellom det han kaller policy som aktivisme og policy som kunnskapssøking. Han skriver at aktivisme ofte har tunnelsyn og at det å ta utgangspunkt i én hjertesak når det kommer til policy gjør at det store bildet og viktige sammenhenger mellom saker blir oversett.

Single-reference activism has significant powers to destroy the healthy connections between research and policy. Normally, such activism has no interest in what has been learned before; no willingness to consider, understand, or support the interlocking elements of larger systems; no patience; no sense of humor; and a highly selective acceptance of the facts. (Hope, 2004, s. 95)

Det skinner igjennom i dette sitatet at den politiske situasjonen i USA er ganske annerledes enn i Norge; vi ser aktivisme i mye mindre skala her. Jeg synes likevel det er verdt å ta med her fordi vi kan se tendenser til dette også i vårt politiske landskap. Et eksempel kan være kampanjen #uforsvarlig som ble en stor del av barnehagefeltets innspill til og respons på Stortingets vedtak om en nasjonal bemanningsnorm i barnehagen. I debatten om økt kvalitet i barnehagen er det mange mulige løsninger både på kort og lang sikt som krever mer eller mindre penger. Det er ingen som kommer til å si at bemanning ikke er en viktig faktor, heller ikke jeg. Her er det da heller ikke et spørsmål om saken som det gjøres aktivisme for er viktig i seg selv, men hva annet som kan forsvinne i kjølvannet av et ensidig fokus. I drøftingskapitlet tar jeg for meg hvordan Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) fremstiller innholdet i teksten som kunnskapssøkende, men at jeg likevel finner elementer av aktivisme, særlig i form av stort fokus på språk og skoleforbereding.

### **4.3. Policy og barnehagefeltet**

En av de som har skrevet om policy og barnehagefeltet i Norge er Bae (2018). Hun er særlig opptatt av at kvalitetsbestemmelsene i barnehageloven er noe uklare og mener at dette kan føre til at barnehager får en utsatt posisjon og dermed "... vil lett komme nederst på prioriteringslista, etter at alle lovpålagte oppgaver har fått sitt" (Bae, 2018, s. 20). Hun skriver at det trengs kunnskap både om hva som skjer på makro- og mikronivå i barnehagen for å kunne jobbe med nettopp kvalitet i barnehagen.

Uten kunnskap om politiske føringer og rammer vil det som skjer i praksis, lett kunne tolkes for snevert. Men kunnskap om prosesser på mikronivå trengs også, både for å kunne reflektere over og bidra til utvikling i dagligdags praksis, og for å kunne argumentere for rammebetingelser som gjør det mulig å integrere omsorg, lek og læring, slik lov og rammeplan forutsetter. (Bae, 2018, s. 11)

Her peker Bae (2018) på noe spennende, nemlig at det trengs ulik ekspertise for å forstå og dermed også lage policy på barnehagefeltet. Hun har tatt for seg ulike politiske dokumenter, blant annet stortingsmeldinger, og skriver videre om viktigheten av at akkurat barnehagefeltet bruker sin ekspertise inn i policy.

Innholdet i disse dokumentene sier imidlertid noe om forhold og tendenser på makronivå, og de kaster lys over hvordan rammebetingelser for barnehager påvirkes gjennom politiske prosesser. I den grad man overlater andre yrkesgrupper, for eksempel statsvitere, sosiologer, jurister eller økonomer, å ha kunnskap om dette, risikerer man at disse yrkesgruppene overtar definisjonsmakten. (Bae, 2018, s.26)

Det at ekspertisen om barnehage på makronivå blir overtatt av andre enn barnehagefeltet er noe å bite seg merke i. I drøftingskapittelet kommer jeg tilbake til hva slags ekspertise jeg har funnet i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og på hvilken måte den er brukt.

Jeg vil også dra opp igjen Hopes (2004) bekymringer over at det ikke alltid er policy som kunnskapssøking som vinner fram i policy. Bae (2018) var for eksempel en del av Barnehageutvalget som skrev en NOU i 2010: Til barnas beste. Der foreslo de en helt ny lovtekst til ny barnehagelov og lovteksten ble godt mottatt av sektoren. Likevel ble ikke lovteksten vedtatt. "Tankevekkende var også det som skjedde – eller rettere sagt *ikke* skjedde i forlengelsen av utvalgets arbeid. Kunnskapsbaserte forslag om å styrke barnehagelovgivningen syntes å tape i en politisk prosess». (Bae, 2018, s. 20). Baes videre refleksjoner rundt dette er også interessante:

Mer sannsynlig lå det politiske motiver bak. Kanskje var det dragkamp og uenighet innad i regjeringen Stoltenberg II om å rette politisk oppmerksomhet mot barnehager i

tiden før stortingsvalget i 2013? Det kan tenkes at politisk pragmatisme i et valgår trumfet faglig begrunnede syn og statlige forpliktende tiltak vis-à-vis barnehagesektoren. (Bae, 2018, s. 30)

Her vil jeg også trekke linjer til Colebatch (1998) som påpeker at det stadig er konflikt mellom de som har autoritet og de som har ekspertise i policy. I dette tilfellet var det autoriteten i form av politikerne som vant fram med sitt syn. Bae (2018) sier her også noe om timing, at det kan ha noe å si for utfallet av en sak *når* policy blir laget. Kanskje hadde utfallet blitt noe annet hvis forslaget til ny lovtekst kom året før?

Prosessen med å lage policy er også viktig. I masteren har jeg dessverre ikke tid til å se på hvordan stortingsmelding 19 endret seg fra høringsrundene og til ferdig dokument. Det er likevel verdt å nevne at barnehagefeltet gjorde kraftig motstand mot noen punkter som var foreslått, blant annet om utbyttebeskrivelser av hvordan barn fungerer språklig og sosialt ved endt barnehagetid og en underminering av lekens betydning i barnehagen. Bae (2018) viser også til dette: "Fra mange kanter ble det altså argumentert mot en snever læringsforståelse og måling av barnas prestasjoner og læringsutbytte. Barnehagefaglige synspunkter angående lekens betydning og en helhetlig tilnærming til læring ble mer synlig i det offentlige bildet». (Bae, 2018, s.43) Dette fokuset førte, ifølge Bae (2018), til at det ble gjort en god del endringer i stortingsmeldingen før den ble vedtatt, noe hun ser på som et eksempel på at den profesjonelle motstanden feltet kom med, endret barnehagepolitikken. Her kan vi dermed se at ekspertise gjorde en forskjell og at autoritetene lyttet til ekspertisen.

#### **4.4. Policy og diskurs**

Ball (2006) er en av mange forskere som skriver om policy som diskurs. "Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority" (Ball S. J., 2006, s. 48). Her trekker Ball (ibid.) også inn begrepet autoritet som en del av maktbegrepet i diskursen. Bacchi (2000) på sin side skriver at premisset bak policy som diskurs er at policy svarer på problemer som ikke nødvendigvis eksisterer i samfunnet fra før. Policy skaper eller tilspisser problemer selv, for så å svare på de konstruerte problemene med løsninger i form av dokumenter og tiltak. I analysen ser jeg på hvordan Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) tilspisser problemet med at barn kan for lite norsk når de begynner på skolen som den viktigste utfordringen for



barnehagen, og at denne utfordringen brukes som grunnlag for å ha et tydelig fokus på språk og skoleforberedning. Også Karlsen (2002) er inne på diskursbegrepet når han skriver om forskningstilnæringer til politikk. Han skriver at politikkenes innhold og den politiske prosess med nettopp vekt på den politiske diskurs er det som primært er interessant når man forsker på politikk i en utdanningskontekst.

#### **4.5. Policy og makt**

En av grunnene til at policy og diskurs kan utfylle hverandre er at policy er preget av makt. Maktkampen mellom autoritet og ekspertise er bare ett eksempel på dette. Karlsen (2002) skriver at politikk er preget av kampen om strategiske maktposisjoner og hvordan man får og beholder makt. Han skriver at politikk også handler om verdier og at streben og maktkamp er midler for å fremme verdier. Det samme er Ball (1990) inne på: "Policy is clearly a matter of the 'authoritative allocation of values'" (Ball S. , 1990, s. 3). Ball (2006) skriver videre om hvordan også policy gir noen autoritet og dermed også makt i diskursen. "Further, policy as discourse may have the effect of redistributing 'voice'. So that it does not matter what some people say or think only certain voices can be heard as meaningful and authoritative" (Ball S. J., 2006, s. 49). En stortingsmelding har makt i diskursen og representerer en av de tydeligste autoritære stemmene i norsk offentlighet, nemlig regjeringen. Det er regjeringen som vil fremme sine verdier inn i samfunnet, og en stortingsmelding er en av representasjonene de bruker for å gjøre nettopp det. I analysen ser jeg at makt brukes aktivt for å fremme regjeringens syn på noe som ekstra viktig i diskursen.

Richerme (2018) tar for seg hvordan policy har makt spesielt når policy blir sett på som "common sense". Hun skriver at det er lett å se hvordan det hun kaller "hard policies", lover og annen policy som har en tydelig konsekvens, har makt gjennom sine sanksjonsmuligheter. Hvis en barnehage bryter barnehageloven, får det konsekvenser i form av bøter, nedleggelse eller lignende. Dermed er barnehagelovens maktposisjon i diskursen lett synlig. Det er ikke like lett å se at det hun kaller "soft policies", stortingsmeldinger, læreplaner og lignende, har makt fordi det ikke eksisterer tydelige konsekvenser hvis man ikke følger dem. Hvis en barnehage ikke følger opp alle punkter i stortingsmeldingen, får det ingen konkrete konsekvenser. Likevel er det slike "soft policies" som ofte har mest reell makt i diskursen, ifølge Richerme (2018). "As opposed to the overt carrots and sticks that police "hard policies", the informal mechanisms that instill and propagate "soft policies" tend to go

unnoticed because they take the form of subtle, commonplace interactions" (Richerme, 2018, s. 4). Her er vi inne i Foucaults (1980) maktbegrep; han påpeker at sosial makt er knyttet til mange andre former for relasjoner, som arbeidsliv og familie, og at dette gjør at makt som dominant og ekskludert fra dagliglivet ikke fungerer.

... one should not assume a massive and primal condition of domination, a binary structure with 'dominators' on one side and 'dominated' on the other, but rather a multiform production of relations of domination which are partially susceptible of integration into overall strategies. (Foucault, 1980, s. 142)

Makt i diskursen må være "spiselig" for dagliglivet og være dominant på en måte som også involverer andre relasjoner. Her kan det trekkes linjer til Dunn og Neumann (2016) som påpeker at en diskurs er avhengig av å bli brukt i praksis. "Soft policy" er relasjonell og beveger seg inn i diskusjonen og dagliglivet på en annen måte enn "hard policy" gjør.

#### **4.6. New Public Management**

Karlsen (2002) skriver at New Public Management er en fellesbetegnelse på en liberal og konservativ forankret reformbølge med utgangspunkt i kritikk av velferdsstaten som oppsto på 1970-tallet, vokste i kraft på 90-tallet og som fortsatt pågår. Selv om Gustav Karlsen skrev boka *Utdanning, styring og marked* i 2002, ser vi fortsatt at New Public Management gjør seg gjeldende i dagens samfunn, også i utdanningssektoren. Karlsen (ibid.) skriver at New Public Management i 1990-årene også kom til utdanningssektoren i Norge og at hyppig restrukturering ble en trend for å oppnå målet om effektivisering og bedre kvalitet. Modernisering og utvikling var og er nøkkelord for en samling av virkemidler som ville effektivisere og avbyråkratisere: "Det som ble fristilt og en arena for lokal autonomi, var bruk av virkemidler. Middelsiden ble klart underordnet mål og resultater. Det viktigste var at målene ble nådd i form av dokumenterte resultater" (Karlsen, 2002, s. 30). Selv om begrepet mål nå ofte blir byttet ut med begrepet utbytte, så kan vi fortsatt finne et veldig fokus på å dokumentere utbytte også i utdanningspolitisk sammenheng. I analysen ser jeg på hvordan utbyttebegrepet vises i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

## 5. Analyse

I kapittelet 3 *Mellom metode og analyse* tok jeg for meg Neumanns (2001) metodikk som utgangspunkt for analysen. Han er opptatt av å sette tekster i sammenheng, men har ikke skrevet så mye om hvordan man skal analysere selve teksten. Derfor har jeg valgt å ta med Taylors (2013) forklaring på hvordan en diskursanalyse kan utføres.

The process of analyzing discourse data is not linear but exploratory and iterative. In other words, the analyst's task is not one of straightforwardly 'translating' or 'decoding' the data, one item at a time; rather, analysis involves reading and re-reading an entire data set, comparing, noticing and marking points of possible interest and returning to them later. (Taylor, 2013, s. 69)

Jeg har forsøkt å skrive analysen så transparent som mulig. I tillegg til å se på problemstillingen min hele veien når jeg analyserte, fant jeg også tre spørsmål som hjalp meg med å velge hva som var viktig for meg å se på.

- Hvordan omtales kunstfagene?
- Hvor kan jeg finne ideologi?
- Hvor kan jeg finne makt?

Disse analysespørsmålene gjorde det enklere for meg å fokusere i en representasjon som er skrevet utfyllende og enkelte ganger gjentakende. De sier ikke bare noe om hva mitt fokus var når jeg analyserte, men også hva mitt fokus ikke var. Jeg har valgt å bruke spørsmålene som overskrifter i analysekapittelet slik at det er enklere å følge med underveis.

### 5.1. Beskrivelse av analyseprosessen

Siden jeg skriver abduktivt har analyseprosessen vært preget av å gå inn og ut av metode, teori og analysemateriale. Jeg har likevel forsøkt å gi en beskrivelse av min prosess i trinn, dette for å vise hvordan det meste av masteroppgaven min har blitt til.

Trinn 1: Beskrive bakgrunnen for min interesse for feltet og motivasjon

Trinn 2: Analyse og kartlegging av det diskursive feltet

Trinn 3: Lese og skrive om diskursanalyse

Trinn 4: Formulere problemstilling og forskningsspørsmål

Trinn 5: Lese og skrive om policy

Trinn 5: Tekstanalyse

1. Lage egne analysespørsmål
2. Beskrive datamaterialet
3. Finne relevante teksteksempler og sette disse inn i kontekst

Trinn 6: Drøfting

Trinn 7: Konklusjon

## **5.2. Hvordan omtales kunstfagene?**

Jeg har i min søken etter hvordan kunstfagene omtales i Stortingsmelding 19 (2016) lett etter ord som kunst, musikk, estetisk, sang, drama og tegning. Jeg har også gjort søk etter en rekke andre kunstfaglige begrep som jeg ikke fant beskrevet i stortingsmeldingen. Jeg vil under presentere de ordene jeg har funnet, hvilken kontekst de er funnet i og hvordan det kan si noe om kunstfagenes plass i stortingsmeldingen.

### **5.2.1. Kunst**

Det første ordet som analyseres er ordet kunst, som nevnes to ganger i stortingsmeldingen.

Første gang begrepet kunst er nevnt er i kapittel 3.5 *Rammeplaner i andre land*. "Barns sosiale og emosjonelle utvikling vektlegges i tillegg til den kognitive utviklingen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vektlegging av temaer som kunst, kreativitet, demokratiforståelse og aktiviteter for samarbeid og arbeid i gruppe"

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). Her viser regjeringen til en OECD rapport: *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care* (OECD, 2015). Det er ganske utfordrende å finne ut akkurat hvor dette er tatt fra, det er ikke oppgitt sidetall og jeg har bare lesetilgang uten mulighet for ordsøk i rapporten. Selve rapporten er en av flere i *Starting Strong*-serien som ser på kvalitet i barnehager i 24 land, der Norge også er et av landene. Jeg vil bruke litt tid på dette sitatet, det er hentet fram som et eksempel på innhold i rammeplaner fra andre land og dermed mener jeg det er relevant å se nærmere på. Sitatet argumenterer for at kunstfagene er viktige for barns sosiale og emosjonelle utvikling; og at det å vektlegge temaer som kunst er en måte å uttrykke nettopp fokus på barns sosiale og

emosjonelle utvikling. Argumentasjonen for kunst som viktig for barns sosiale og emosjonelle utvikling kan vi blant annet finne igjen hos Bamford (2006).

Stortingsmeldingen setter selv sitatet i kontekst på denne måten: "En studie av rammeplaner i det europeiske forskningsprosjektet CARE viser tilsvarende funn, og det pekes blant annet på at utvikling av sosiale ferdigheter og identitet er like viktig som kognitive ferdigheter og kommunikasjon for å legge grunnlag for livslang læring" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). Dette er, som det kommer fram av sitatet, hentet fra det europeiske forskningsprosjektet CARE. I originalteksten står følgende: "The acquisition of social skills and personal identity is equally important for life-long learning as is the development of cognitive skills and communication" (Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015). Dette er punkt fire av 14 punkter som forskerne som har skrevet rapporten anbefaler myndigheter å ta med seg når de skriver nasjonale styringsdokumenter. Ved å bruke denne forskningen har stortingsmeldingen satt fokus på at utvikling av sosiale ferdigheter, identitet samt barns sosiale og emosjonelle utvikling er viktig for livslang læring.

Jeg vil se nærmere på de to områdene som blir satt opp mot hverandre, nemlig sosiale ferdigheter og identitet opp mot kognitive ferdigheter og kommunikasjon. En begynnende forenkling av disse to områdene kan være å trekke sosiale ferdigheter og identitet opp mot begrepet lek; og kognitive ferdigheter og kommunikasjon opp mot begrepet læring. Ordet lek er nevnt 158 ganger i Stortingsmelding 19 (2016), mens læring er nevnt 357 ganger.<sup>1</sup> Dette tyder på at kognitive ferdigheter og kommunikasjon er mer satt fokus på i stortingsmeldingen enn sosiale ferdigheter og identitet. Vi finner samme tendens hvis vi går enda dypere inn i begrepene. Sosiale ferdigheter og identitet er sjeldent nevnt i stortingsmeldingen. Ordet identitet finner vi for eksempel igjen åtte andre steder i stortingsmeldingen, men da bare én gang på vegne av *alle* barn, ellers finner vi ordet brukt i forbindelse med samiske barn fem ganger, innvandrerbarn og morsmålsopplæring én gang og barnehagelæreres profesjonelle identitet én gang. Ordet kommunikasjon er derimot nevnt 33 ganger i stortingsmeldingen. I tillegg vil jeg argumentere for at kommunikasjon er sterkt knyttet til språk; blant annet fordi navnet på det ene fagområdet i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter nettopp *Kommunikasjon, språk og tekst*. Språk er det

---

<sup>1</sup> Både ordene lek og læring finner vi igjen i tittelen på stortingsmeldingen, og de blir derfor telt med en gang ekstra per side i et ordsøk i teksten. Tallene jeg finner i ordsøket uten å ta vekk titlene på hver side er 253 ganger for lek og 452 ganger for læring.

ordet som er mest tydelig til stede i stortingsmeldingen, det er nevnt hele 651 ganger. Til sammenlikning ble det nevnt 367 ganger i forrige stortingsmelding om barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2013). Selv om stortingsmeldingen gjennom å hente inn forskningen fra CARE har pekt på at utvikling av sosiale ferdigheter og identitet er like viktig som kognitive ferdigheter og kommunikasjon, vises dette ikke ellers i stortingsmeldingen. Det er tydelig at kognitive ferdigheter og kommunikasjon er mye mer i fokus enn sosiale ferdigheter og identitet. At det er mye mer i fokus tyder også på at det har mer makt i diskursen. Dette er derfor et eksempel på at stortingsmeldingen motsier forskningen den selv har hentet frem. Autoriteten til regjeringen vinner over ekspertisen til forskerne. Eksempelet viser i tillegg at begrepet språk er veldig viktig i stortingsmeldingen og at språk blir omtalt som viktigere enn i den forrige stortingsmeldingen. Jeg vil argumentere for at det økte fokuset på språk tilsier at barnehagediskursen er i endring i drøftingskapitlet.

Vektlegging av kunstfagene er fremhevet for å fremme barns sosiale og emosjonelle utvikling i sitatet om kunst. Jeg har undersøkt hvordan regjeringen bruker disse begrepene andre steder i stortingsmeldingen. "Språk-, adferds- og emosjonelle vansker er de mest hyppig rapporterte vanskene hos førskolebarn og kan ofte forklare senere lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer i skolealder" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 55). Dette er fremhevet i kapittel 4.4.2 *Spesialpedagogisk hjelp* og viser til to forskningsrapporter om hvordan barn med spesielle behov blir møtt i norske barnehager. Emosjonelle vansker blir her sidestilt med språk- og adferdsvansker og fremstilt som prekære vansker som kan prege et barn også senere i livet. Dette er en argumentasjon som sier noe om viktigheten av emosjonell utvikling, for å hindre slike vansker. I kapittel 4.2.2 *Barnehagen som læringsarena for alle barn* blir emosjonell og sosial utvikling trukket frem som en del av det helhetlige læringsbegrepet i barnehagen. "Rammeplanens helhetlige læringsbegrep legger til grunn at barnehagens innhold må være tverrfaglig og forutsetter at barns læring på ulike områder – motorisk, emosjonelt, sosialt og kognitivt – foregår parallelt og ikke kan ses adskilt fra hverandre" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32). Dette gir enda et perspektiv på at emosjonell og sosial læring er viktig. Samtidig sier det noe om at læring er en helhetlig prosess. I forrige avsnitt så jeg på at den kognitive læringen med språk i førerretet har fokus og makt i stortingsmeldingen. Dette viser at den motoriske, emosjonelle og sosiale læringen ikke blir sett på som like viktig som kognitiv læring. Det gjør at jeg kan se hvordan stortingsmeldingen selv ser disse begrepene adskilt fra hverandre. Sitatet over sier at den

forrige rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) legger et helhetlig læringsbegrep til grunn; mine analyser viser at stortingsmeldingen ikke gjør det samme.

Nå vil jeg hente frem igjen sitatet om kunst i andre lands rammeplaner, nemlig: "Barns sosiale og emosjonelle utvikling vektlegges i tillegg til den kognitive utviklingen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom vektlegging av temaer som kunst, kreativitet, demokratiforståelse og aktiviteter for samarbeid og arbeid i gruppe" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26). I sitatet blir kunstfagene tillagt verdi fordi de støtter barns sosiale og emosjonelle utvikling. Jeg har likevel vist at sosial og emosjonell utvikling ikke er fremhevet noe særlig ellers i stortingsmeldingen. Kunst blir dermed nevnt som ett av flere eksempel på noe som kan tyde på vektlegging av et tema som ikke er framstilt som like viktig som kognitiv utvikling og kommunikasjon. Når sitatet i tillegg er hentet fra et avsnitt om *andre lands* rammeplaner, noe som tilsier at det ikke direkte er aktuelt for arbeidet med den norske rammeplanen, mister det også makt i diskursen. Jeg mener derfor at sitatet om kunst er et eksempel på at kunstfagene er marginalisert i diskursen.

Den andre gangen kunst nevnes er i kapittel 4.2.7 *Barnehagens innhold og aktiviteter – læring og utvikling i barnehagen*, under overskriften *Fagområdene som grunnlag for utvikling av grunnleggende kunnskap og ferdigheter*. Der ramses alle fagområdene i Rammeplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) opp, deriblant fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. "For å lette barnehagens planlegging av et variert og allsidig pedagogisk tilbud er barnehagens innhold delt i syv fagområder i dagens rammeplan" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Det vises videre til at personalet i barnehagen mener at fagområdene er enkle å arbeide ut i fra. Selv om alle fagområdene er skrevet om i kapittelet, er det to områder som blir løftet fram: "Regjeringen er særlig tilfreds med at språk, kommunikasjon og tekst er høyt prioritert i barnehagens arbeid" (ibid., s. 40) og "Realfag i barnehagen er et prioritert område for regjeringen" (ibid., s.40). Dette er de eneste stedene i kapittelet at regjeringen gir seg til kjenne i teksten. Jeg vil i underkapittelet om makt ta for meg hva slike formuleringer sier om bruk av makt i stortingsmeldingen. Det er tankevekkende at regjeringen er så tydelig på hva de mener er viktigst i det eneste stedet der alle fagområdene nevnes. I stedet for å uttrykke at alle fagområdene har en viktig plass i barnehagen, fremmer de språk og realfag som ekstra viktig. Dette tyder på at både språk og realfag er mer dominante i diskursen enn det de andre fagområdene er.

### 5.2.2. Estetisk

I mitt videre søk etter kunstfagene i stortingsmeldingen, ser jeg etter ordet estetisk.

Kunstfagene som i barnehagelærerutdanningen er kalt musikk, drama og forming blir kalt praktisk-estetiske fag i skolen. Ordet estetisk er derfor tett knyttet opp mot ordet kunstfag. Det er nevnt sju ganger i stortingsmeldingen.

Den første gangen ordet estetisk er nevnt er i kapittel 2 *Dagens barnehagetilbud – overblikk og utfordringer*. Her presenteres åtte ulike store forskningsprosjekter om barnehage i Norge. Ordet estetisk er nevnt i beskrivelsen av forskningsprosjektet *Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under tre år*. "Prosjektet undersøker ulike sider ved omsorg, lek og læring for de yngste barna i deres hverdagsliv, både i tradisjonelle små grupper og i større, fleksible grupper, og ser på betydningen av barns møte med estetiske prosesser for de yngste barna" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Selv om prosjektet her er nevnt som ett av flere eksempler på forskningsprosjekter, så er det interessant at estetiske prosesser tas frem i et forskningsprosjekt som omhandler kvalitet i barnehagen. Stortingsmeldingens undertittel er *Bedre innhold i barnehagen* og det er flere ganger skrevet at kvaliteten i barnehagen er det regjeringen vil bedre med denne stortingsmeldingen. Blant annet skriver de: "Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsniv" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Det at stortingsmeldingen trekker frem et forskningsprosjekt som nettopp ser på kvalitet i barnehagen med fokus på barns møte med estetiske prosesser, gir en indikasjon på at estetiske prosesser er en måte å se på kvalitet i barnehagen på. Dette gir ordet estetisk en plass i debatten om kvalitet i barnehagen, men i stortingsmeldingen er perspektivet kun til stede i redegjørelsen for hva Blikk for barn er. Kunstfagene er ikke fremhevet i forbindelse med kvalitet igjen, noe som er enda et eksempel på at kunstfagene er marginalisert i diskursen.

Jeg vil se litt nærmere på stortingsmeldingens kildebruk med utgangspunkt i det som skrives om Blikk for barn. Beskrivelsen av forskningsprosjektet er hentet fra prosjektet selv, akkurat den samme formuleringen finner jeg på nettsiden til forskningsprosjektet (Blikk for barn. Et forskningsprosjekt om kvalitet for de minste barna., u.d.). Det er tydelig at presentasjonen av forskningsprosjektet i sin helhet er hentet fra nettsiden, det blir ikke vist til resultater fra forskningen. Blikk for barn (u.d.) ga i 2014 til 2015 ut sju publikasjoner der fire av dem handlet om kunstfaglige innfallsvinkler. I stortingsmeldingen blir forskningsprosjektet referert til to ganger i løpende tekst utenom der det blir presentert; den ene gangen i forbindelse med



deltakelse i lek,<sup>2</sup> den andre gangen i forbindelse med at det er viktig med utdannet personale i barnehagen.<sup>3</sup> Begge gangene er det den samme forskningen som blir referert til<sup>4</sup>. Dette indikerer at *kunstfagaspektet* i Blikk for barn ikke er en del av det stortingsmeldingen bruker som sitt kunnskapsgrunnlag, selv om det er en stor del av forskningsprosjektet. Det er også verdt å merke seg at forskningen som blir referert til, er en upublisert kilde, i form av en presentasjon av foreløpige resultater fra GoBan-prosjektet (Bjørnstad & Os, 2015 (upublisert)). GoBan og Blikk for barn er tett knyttet sammen, noe som også kommer fram i stortingsmeldingen. Det er likevel betenkelig at forskningen som det vises til ikke bare er upublisert, men heller ikke er forskning direkte fra Blikk for barn. Jeg tenker at dette er et eksempel på hvordan stortingsmeldingen framstiller seg selv som opptatt av forskning og kunnskapssøking, men at bruken av forskningen de framstiller ikke tyder på det samme. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

Et annet eksempel på at stortingsmeldingen bruker upubliserte kilder, finner jeg i den siste gangen ordet estetisk er nevnt i stortingsmeldingen. Det er i kapittel 4.5 *God overgang og sammenheng mellom barnehage og skole* under underoverskriften *Skoleforberedende aktiviteter*, og er et av ordene i en figur hentet fra Zambrana som stammer fra et innlegg på FINNUT- (forskning og innovasjon i utdanningssektoren) konferansen 17. september 2015 (Zambrana, 2015). Ifølge forskergruppen *Barns sosiale utvikling* som Zambrana er en del av, er artikkelen innsendt, men ikke publisert (Barns sosiale utvikling, u.d.). Det er derfor vanskelig for meg å si noe om den forskningen som er utført. Å bruke denne kilden inn i en stortingsmelding, kan sies å være problematisk. Leserne blir henvist til stortingsmeldingens egen beskrivelse av forskningen som er gjort og det er ikke mulig å vite hva figuren egentlig viser, bortsett fra den lille informasjonen som ligger i selve figuren. Jeg vil også påpeke at kildebruken kan ses på som ekstra problematisk fordi det er en figur. Figurer er i mindretall<sup>5</sup> i stortingsmeldingen og de fleste er ikke så veldig store. Denne figuren er på over en halv side og bryter også med kolonnevisningen som ellers er brukt i stortingsmeldingen<sup>6</sup>. Det gjør at den automatisk blir et blikkfang. På mange måter gjør dette at kildebruken blir enda tydeligere og det er en utfordring at figuren da får økt makt i kapittelet om overgangen mellom barnehage og skole.

---

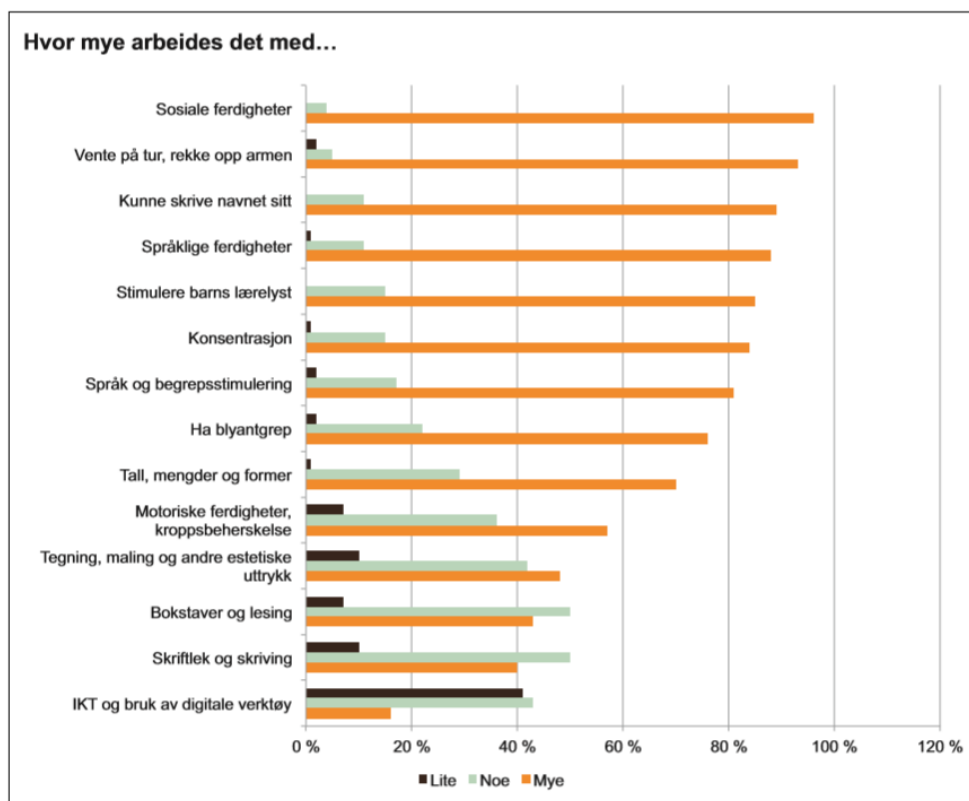
<sup>2</sup> Side 38

<sup>3</sup> Side 71

<sup>4</sup> I fotnotene i stortingsmeldingen er Bjørnstad og Os (2015) referert til fem ganger

<sup>5</sup> Figurene finnes på s. 21, s. 47, s. 54 og s. 78 i tillegg til figuren av Zambrana på s. 60

<sup>6</sup> Dette gjelder ellers bare figuren på s.21



Figur 4.3 Skoleforberedende aktiviteter i barnehagen

Kilde: Zambrana 2015

Figur 3: Figur hentet fra Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, s. 60)

Stortingsmeldingen beskriver at figuren er basert på data fra fem kommuner på Østlandet. Noe mer om forskningsmetodologien blir det ikke vist til. Selve resultatene i forskningen figuren er hentet fra beskrives også i stortingsmeldingen:

Studien som dataene i figur 4.3 er hentet fra, viser betydningen av å stimulere barnehagebarnas ferdigheter for videre overgang til skolen, og at leseferdighetene på første trinn har en sammenheng med barnas førskoleferdigheter (målt gjennom språk, selvregulering og adferd) og skoleforberedende aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 60)

Her går stortingsmeldingen inn i et datamateriale som vi ikke får se i figuren. Betydningen av å stimulere ferdigheter i barnehagen for overgangen til skole og også hvordan leseferdighetene henger sammen med andre ferdigheter for førskolebarn, er ikke en del av

figuren. Jeg leser det slik at figuren er lagt med for å vise hvilke ferdigheter det arbeides nok med og ikke nok med i skoleforbereding, og at sitatet ovenfor er skrevet for å rettferdiggjøre studien figuren er tatt fra. Det er viktig å nevne at den upubliserte forskningen ikke er den eneste forskningen det refereres til i dette kapittelet. Det refereres også til to andre forskningsartikler som viser det samme som den upubliserte forskningen angivelig gjør.<sup>7</sup>

Jeg vil se litt på innholdet i figuren og hvordan estetisk blir brukt her. Figuren viser hvor mye det arbeides med en rekke skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Det er litt vanskelig å vite hva som skiller det å jobbe lite, noe eller mye med noe fra hverandre. Er dette målt i timer? Opplevd innsats? Det er også slik at hvert område til sammen blir 100% og så er det hvordan prosentene fordeler seg på lite, noe eller mye som skal vise hvordan de blir vektlagt i barnehagene. Et annet aspekt som det ikke sies noe om, er om disse aktivitetene er målt i arbeidet med skoleforbereding spesielt eller i barnehagen generelt. Siden både det å vente på tur, rekke opp armen og kunne skrive navnet sitt er så høyt oppe på lista, virker det som dette målt i såkalte førskolegrupper; tid i barnehagen der de eldste barna aktivt øver seg til å begynne på skolen. Hvis det er tilfelle måler denne figuren bare en liten del av barnehagehverdagen. Dette kan ses på som ekstra problematisk når figuren er vist i stortingsmeldingen som en indikasjon på ikke bare hva det arbeides mye med, men hva det arbeides lite med. Tegning, maling og andre estetiske uttrykk er på fjerde siste plass i figuren. En mulig forklaring på dette kan være at det blir arbeidet mye med estetiske uttrykk i andre deler av barnehagehverdagen som ikke blir vist her, og at det er litt av grunnen til at aktiviteter som å vente på tur blir prioritert når det øves til å begynne på skolen. Det at det estetiske er undersøkt i figuren er likevel noe som gjør at det settes på agendaen i figuren. Det er en egen kategori som sier noe om at det er viktig i seg selv, det brukes ikke nødvendigvis som redskap for å lære andre fag. Estetiske uttrykk er brukt som en av mange andre tiltak for å forberede barna til å begynne på skolen. Dette er likevel i en figur som er hentet fra noe annet enn selve teksten i stortingsmeldingen og kunstfagene er ikke nevnt i forbindelse med skoleforbereding ellers i stortingsmeldingen. Kunstfagene er her nevnt i forbindelse med noe annet med makt<sup>8</sup> i stortingsmeldingen, uten at det av den grunn blir mer fokus på selve kunstfagene. De forsvinner også denne gangen i en bisetning og blir ikke fokusert på den samme måten igjen.

---

<sup>7</sup> Rambøll (2010), som er ikke så lett å finne, men ved å søke opp hele navnet til rapporten ligger det ute en pdf som kan lastes ned, og Lillejord et.al. (2015)

<sup>8</sup> Ordet skole er nevnt 466 ganger, av disse er skoleforberedende nevnt 19 ganger

Ordet estetisk dukker også opp to ganger som en del av redegjørelsen for hva Rammeplanen av 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996) besto av. "Estetiske fag" (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 19 og 21) var ett av fem fagområder i den første rammeplanen som ble skrevet for barnehagene i Norge. Begrepet estetisk virksomhet dukker også opp under kapittel 4.2.9 *Tydeliggjøre krav til progresjon* som et teksteksempel fra Rammeplanen av 1996 (ibid.). Det at jeg finner ordet estetisk tre ganger<sup>9</sup> som nettopp teksteksemplere fra Rammeplanen fra 1996 (ibid.) kan tyde på at den estetiske dimensjonen er mer tydelig til stede der. Selv om ikke rammeplaner og stortingsmeldinger er den samme representasjonen kan det si noe om hvordan kunstfagene plass i barnehagen er i endring. Det samme fokuset på kunstfagene som vist i teksteksemplene fra Rammeplanen av 1996 (ibid.) finner vi ikke i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Videre tar stortingsmeldingen for seg ordet estetisk i kapittel 4.2.7 *Barnehagens innhold og aktiviteter – læring og utvikling i barnehagen*, under underoverskriften *Sentrale kompetanser for fremtiden*. Underkapittelet er skrevet som en presentasjon av det Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, 2015) peker på i NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* og hvordan dette kan passe inn i barnehagen. Ludvigsen-utvalget er et utvalg oppnevnt av regjeringen i 2013 som skriver om hvordan fag i skolen møter krav til kompetanse i fremtiden, både i samfunnet og arbeidslivet (Regjeringen, u.d.). "Regjeringen mener at Ludvigsen-utvalgets perspektiver på fremtidige kompetanser er relevante også i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). I samme avsnitt som det skrives om kompetanse for å utforske og skape og hvordan innovativ og kreativ kompetanse vil være viktig, ifølge Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015), skrives dette:

For barnehagebarn er de estetiske fagene viktige redskap for sansing, opplevelse, tenkning og kommunikasjon. Barn lærer og erfarer i stor grad gjennom allsidig bruk av sanser. Rom for barns utforskning og eksperimentering bør derfor prege barnehagens arbeidsformer. Regjeringen vil i arbeidet med ny rammeplan vurdere om barnehagens ansvar for å utvikle barns kreative kompetanse kommer tydelig nok frem. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39)

---

<sup>9</sup> Av sju totalt i stortingsmeldingen

Her er ordbruken om kunstfagene interessant fordi den forteller om hvordan regjeringen ser på dem. Kunstfagene blir beskrevet som viktige **redskap** for sansing, opplevelse, tenkning og kommunikasjon. I ordet redskap ligger det en instrumentell tenkning, at noe blir brukt som redskap for å oppnå noe annet. I dette tilfellet gjelder det kunstfagene. Det er også verdt å nevne at kunstfagenes egenverdi ikke blir nevnt, det er andre mål som skal oppnås. For å finne svaret på hvilke andre mål som kunstfagene skal oppnå i sitatet, vil jeg starte med å se litt nærmere på konteksten det er satt i. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, 2015) skriver om sentrale kompetanser for fremtiden i norsk skole med et perspektiv på 20-30 år.

Kompetansene som er fremhevet i Stortingsmelding 19 (2016) er kommunikasjon, samhandling, deltakelse, demokratisk kompetanse, kompetanser i å lære, utforske og skape, innovativ og kreativ kompetanse. Innovativ og kreativ kompetanse er nevnt som viktig fordi: "Ludvigsen-utvalget vurderer at slike kompetanser er sentrale for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Dette er det siste som gis som kontekst før sitatet om kunstfagene som redskap kommer. I så måte kan økonomisk utvikling og norsk næringslivs konkurransekraft være det regjeringen ønsker å oppnå ved å fremheve kunstfagene. Både begrepene økonomisk utvikling og norsk næringslivs konkurransekraft forteller om et fokus som normalt ligger utenfor barnehagediskursen. Her anes en ideologi som er opptatt av markedskrefter og måling og det kan derfor også trekkes linjer til New Public Management. Jeg skriver mer om både ideologi og New Public Management i analysekapittel 5.3 *Hvor finner jeg ideologi i teksten?*

Det er også interessant å se på hvilke andre kontekster ordet redskap blir brukt innen i stortingsmeldingen; for å se på andre steder hvor noe blir brukt for å oppnå noe annet. Svaret er at ordet bare blir brukt én gang til og det er i et sitat fra forrige rammeplan<sup>10</sup>. Det vil si at det bare er kunstfagene som blir snakket om som et redskap. Hvis vi ser på hvordan for eksempel matematikk blir omtalt, kan vi se at matematikken i seg selv blir vurdert som viktig. "Å utvikle matematisk forståelse er viktig for videre læring i matematikk og for andre fag" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Det blir trukket fram at matematikk hjelper for å oppnå andre ting, men også at matematikk i seg selv er et av målene som oppnås. Dermed er matematikkens egenverdi fremhevet. Det er dette perspektivet jeg ikke finner igjen i beskrivelsen av kunstfagene. Det gjelder også flere steder. Ordet sang er nevnt to ganger, den ene i et tekstutdrag fra forrige rammeplan<sup>11</sup>. Sang er også nevnt i kapittel 4.3.1 *Barnehagens*

---

<sup>10</sup> Side 54

<sup>11</sup> Side 23

*generelle språkarbeid.* "Språklig stimulerende aktiviteter som rollelek, sang og regler, språklig bevisstgjøring og utforskning av ulike temaer er viktig for barns språkutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 44). Nok en gang blir kunstfagene trukket frem som noe som kan fremme noe annet, denne gangen er målet barns språkutvikling.

Jeg vil nå se på hva selve sitatet i forbindelse med Ludvigsen-utvalget mener kunstfagene er gode redskap for. Det første som blir trukket frem er ordet sansing. Det blir også presisert at barn lærer og erfarer gjennom sansing, noe som tilsier at sansing er beskrevet som en måte å lære på. Når da kunstfagene er omtalt som viktige redskap for å sanse, som igjen er viktig for å lære; blir kunstfagene omtalt som redskap for å lære. Læring er i fokus ellers i stortingsmeldingen<sup>12</sup> og på den måten knyttes kunstfagene til et begrep som har makt i diskursen. På et vis kan det tyde på at kunstfagene får en status som viktig, samtidig er det andre ting som er nevnt som mer essensielle for læringsbegrepet andre steder i stortingsmeldingen. Selv om kunstfagene får en rolle i læringsbegrepet, en indirekte rolle gjennom sansing, blir de ikke nevnt i forbindelse med læring flere ganger. Dette tyder på at stortingsmeldingen ignorerer den rollen de selv har gitt kunstfagene i sitatet. Jeg ser nok en gang et eksempel på at kunstfagene blir marginalisert i diskursen.

En annen viktig del av sitatet er hvordan det knytter barns sansing opp mot at barnehagens arbeidsformer bør preges av rom for barns utforskning og eksperimentering. Det oppleves litt uklart i sitatet hva barns utforskning og eksperimentering spesifikt bare har med kunstfagene og sansing å gjøre. På et vis virker disse begrepene malplassert i sammenhengen, selv om de er skrevet inn som en argumentasjonsrekke: "Barn lærer og erfarer i stor grad gjennom allsidig bruk av sanser. Rom for barns utforskning og eksperimentering *bør derfor* prege barnehagens arbeidsformer" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39, min uthevelse). Allsidig bruk av sanser er noe som ikke nødvendigvis henger sammen med utforskning og eksperimentering, selv om det er knyttet sammen her. En forklaring på at denne sammenhengen dras inn i stortingsmeldingen, kan være å se tilbake på Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015: 8, 2015) beskrivelse av at innovativ og kreativ kompetanse som sentrale for økonomisk utvikling og norsk næringslivs konkurransekraft. Både utforskning og eksperimentering kan være en del av regjeringens definisjon på nettopp det å være innovativ og kreativ, uten at dette fremstår som eksplisitt i sitatet. Jeg vil argumentere for at begrepene

---

<sup>12</sup> Læring er nevnt 452 ganger

utforskning og eksperimentering styrker det instrumentelle aspektet i måten kunstfagene blir omtalt på. At barns utforskning og eksperimentering blir fremhevet som det barnehagens arbeidsformer må bestå av for å oppnå barns sansing begrenser kunstfagenes verdi; kunstfagene er mye mer enn utforskning og eksperimentering.

Den siste delen av sitatet i forbindelse med Ludvigsen-utvalget er formulert som et tiltak. "Regjeringen vil i arbeidet med ny rammeplan vurdere om barnehagens ansvar for å utvikle barns kreative kompetanse kommer tydelig nok frem" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Jeg vil påstå at dette er en ullen formulering fordi det ikke sier noe om hva slags tiltak som vil bli utført. Det er for eksempel uklart hva slags ansvar det er snakk om at barnehagen bør ha for å utvikle barns kreative kompetanse. Ligger ansvaret i barnehagens innhold generelt? Ligger ansvaret i barnehagens fokus på kunstfagene? Eller ligger ansvaret i at barnehagene skal vite noe om hvorfor kreativ kompetanse bør utvikles? Dette sies det ikke noe om. Det er dermed også uklart på hvilken måte regjeringen skal vurdere om barnehagens ansvar kommer tydelig frem eller ikke i rammeplanen. Det å vurdere om noe kommer frem eller ikke er en formulering som tilsier å love og se på noe uten å love og gjøre noe med det. Her mener jeg at politikdiskursen blir synlig. Det at kunstfagene er nevnt som et redskap tyder også på at kunstfagdiskursen er fraværende. Som jeg var inne på i kapittelet om policy og kunstfagfeltet, mener for eksempel Braanaas (2008) at kunstfagene ikke bare kan bli redusert til verktøy.

Estetiske fag er også nevnt i samme kapittel under underoverskriften *Fagområdene som grunnlag for utvikling av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter*. Her nevnes kunstfagene som knyttet tverrfaglig til særlig realfag. "Arbeid med fagområdene gjennomføres tverrfaglig, for eksempel er realfag tett knyttet til arbeid med språk og språkstimulering og estetiske fag" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Dette sitatet er skrevet inne i en forklaring om en realfagsstrategi regjeringen lanserte høsten 2015 (Regjeringen, 2017). Her blir kunstfagene nevnt i samme setning som både språk og språkstimulering og realfag. Likevel er det en endring i måten kunstfagene er omtalt. Jeg tenker at vi her ser et litt annet syn på kunstfagene, ikke bare som et redskap, men som et fag som skal arbeides med og som har en plass i barnehagen. Konteksten rundt er likevel ikke i seg selv kunstfaglig, men realfagsfaglig. Det er dermed spor av en tankegang om at kunstfagene kan fremme noe annet, uten at dette er eksplisitt sagt i sitatet. Samtidig blir kunstfagene her trukket frem også sammen med språk som er tydelig til stede ellers i stortingsmeldingen. Siden språk er så mye skrevet om ellers i stortingsmeldingen, er det ikke kunstfagene som viktig jeg blir sittende igjen med. Når språk

er nevnt 651 ganger og kunstfagene er trukket fram sammen med språk denne ene gangen, er kunstfagene en veldig liten del av språkdiskursen. Jeg mener derfor at også dette sitatet om kunstfagene tilsier at de er marginalisert i diskursen.

### 5.2.3. Musikk

Ordet musikk er kun nevnt én gang i stortingsmeldingen. "Det finnes for eksempel temabarnehager, som friluft- og musikkbarnehager, og barnehager med alternativt pedagogisk tilbud, som Montessori- og Steinerbarnehager" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15).

Musikk er her nevnt som et spesielt tema, det finnes barnehager som spesialiserer seg på musikk, men det finnes også en hel del andre tema som er brukt som spesialisering i norske barnehager. Sier det noe om hvordan musikk ses på i stortingsmeldingen at det akkurat er musikk som er trukket frem her? Jeg vil kort nevne at friluft også er trukket fram som spesielt i sitatet over og heller ikke friluft er et tema som er tilstede mange steder ellers i stortingsmeldingen. Ordet natur er for eksempel nevnt bare i forbindelse med fagområdet *Natur, miljø og teknikk* og i forbindelse med Barnehageloven.<sup>13</sup> Det er fokus på realfag<sup>14</sup>, men da er det mest matematikk som er nevnt eksplisitt i stortingsmeldingen<sup>15</sup>.

Det at musikkbarnehager er nevnt sammen med barnehager med et alternativt pedagogisk tilbud er også en måte å få musikk til å høres spesielt ut. Ordet alternativt gjør at det høres ut som noe helt annet enn det andre barnehager holder på med. Ikke minst gir det et inntrykk av at man må inneha en spesiell fagkunnskap eller kompetanse for å drive med det. Alternativ pedagogikk i Steiner- og Montessoribarnehagene krever en spesialisert kompetanse som ikke alle andre har. Det å nevne musikkbarnehager i samme setning gir dermed et inntrykk av at også musikk er spesialisert kunnskap, og at de som jobber i en musikkbarnehage har en annen kompetanse enn de som jobber i "vanlige" barnehager. Her blir det interessant å dra inn Hovdes (2018) forskning som tilsier at en av de største utfordringene ved å jobbe med musikk i barnehagen handler om de ansattes syn på sin egen musikalitet som for dårlig: "Mange i personalet mente at de ikke var musikalske fordi de "bare synger litt" og ikke spiller noe instrument for barna. De ansatte som spiller gitar eller piano ble ansett av de fleste i personalet som mer musikalske enn de andre" (s.156). Dette viser at det også i barnehagehverdagen er en utfordring at musikk blir sett på som noe som krever en spesiell

---

<sup>13</sup> Side 19, 21, 40 og 41.

<sup>14</sup> Nevnt 26 ganger

<sup>15</sup> Side 40, 41, 72 og 59



kompetanse. Da kan det at musikk bare er trukket inn som et spesielt tema i stortingsmeldingen forsterke inntrykket av musikk som spesialkunnskap.

#### 5.2.4. Kultur og kreativitet

Til sist i min søken etter kunstfagene i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) vil jeg si noe om måten ordene kultur og kreativitet blir brukt på. Fagområdet med kunstfaglig innhold i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter *Kunst, kultur og kreativitet* og ordene kultur og kreativitet er dermed relevante for meg å lete etter. Begge begrepene er begrep som kan bety flere forskjellige ting, og det er derfor ikke alltid de er brukt i kunstfaglig sammenheng i stortingsmeldingen. Jeg vil begynne med ordet kultur som er nevnt 82 ganger i stortingsmeldingen. Det er i grove trekk nevnt innen tre ulike kategorier: Samisk kultur, mangfold/integrering og barnehage/skolekultur.<sup>16</sup>

Jeg vil peke på at kultur ikke er skrevet om i stortingsmeldingen som det blir brukt i norsk politikk ellers. Vi har et kulturdepartement, en kulturminister og alle norske partier har en kulturpolitikk. "Kunst og kultur har en unik egenverdi for den enkelte, det er utgangspunktet for regjeringens kulturpolitikk. Kunsten skal kommentere, reflektere, kritisere og utfordre. Gjennom kunst og kultur utvider vi vår forståelse av oss selv og det samfunnet vi lever i" (Kulturdepartementet, 2017). Dette er kulturdepartementets egen beskrivelse av hva kulturpolitikk er. Denne beskrivelsen finner jeg ikke som grunnlag for hvordan kultur er omtalt i stortingsmeldingen. Kultur er bare nevnt én gang i denne type kontekst; i en tekstboks som tar for seg barnehagens innholdsbestemmelse som det står i Barnehageloven (2005). Der står det: "Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Ordene barns egen kulturskaping tyder på at det i Barnehageloven (2005) refereres til kultur i samme betydning som det gjør av Kulturdepartementet; og som det defineres inn i fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. I og med at stortingsmeldingen er basert på Barnehageloven (ibid.) og rammeplanen den skal resultere i er en forskrift til nettopp loven, er det påfallende at denne definisjonen på kultur ikke er en del av stortingsmeldingen. I likhet med kildebruken av Rammeplanen fra 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996) viser dette eksempelet at stortingsmeldingen bruker

---

<sup>16</sup> Samisk side 10,14,15,20,36,60,64,65,66,68 med flere, mangfold/integrering side 10,26,43,50,54,67 med flere og barnehage/skolekultur side 7,72,74,85 med flere.

kilder der kunstfagene er mer tilstede enn i stortingsmeldingen selv. Dette tyder på at diskursen er i endring.

Den samme typen kildebruk kan vi finne når vi leter etter ordet kreativitet.<sup>17</sup> To ganger er det nevnt i forbindelse med barnehagens innholdsbestemmelse, slik også kultur var. Den andre av disse gangene er kreativitet nevnt i løpende tekst, nærmere bestemt i kapittel 4 *Barnehagens innhold og barns behov*. "Både formålsbestemmelsen og innholdsbestemmelsen inneholder sentrale begrep som definerer barnehagens innhold, herunder omsorg og lek, læring og danning, skaperglede, undring og utforskertrang, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, trivsel, glede, vennskap, mestring, nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Her viser stortingsmeldingen til Barnehageloven (2005) og innholdsbestemmelsen og formålsbestemmelsen for barnehagen. Kreativitet blir nevnt som ett av 16 sentrale begrep som definerer barnehagens innhold. Dette viser at ordet kreativitet er viktig i barnehagen ifølge loven. Likevel kan dette også være et eksempel på at kunstfagene er marginalisert i diskursen, når ordet kreativitet blir ramset opp sammen med så mange begrep, mister det fokus i setningen. I tillegg er sitatet en gjengivelse av en lovtekst, og ikke noe regjeringen setter spesielt fokus på.

Kreativitet er også nevnt i kapittel 4.2.2 *Barnehagen som læringsarena for alle barn*. "Arbeid knyttet til fagområdene skal gi rike muligheter for at barn utvikler evne til kommunikasjon og samarbeid og får stimulert sin kreativitet og får utløp for sin nysgjerrighet og lærelyst" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32). Siden kreativitet er i navnet på et av fagområdene er dette interessant. På et vis kan sitatet gi ordet en viss tyngde fordi det blir lagt vekt på begrepets sentrale plass i alle fagområdene. På den måten kan det virke som fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* er ekstra viktig. Det samme gjelder begrepet kommunikasjon som er en del av fagområdet *Språk, tekst og kommunikasjon*. Både begrepet kreativitet og begrepet kommunikasjon er begrep som ofte brukes generelt. I sitatet knyttes de sammen med samarbeid, nysgjerrighet og lærelyst som også er generelle begrep mer enn fagspesifikke. Selv om kreativitet ikke er definert i sitatet, kan det se ut som det ikke er den spesifikke kunstfaglige kreativiteten, men en kreativitet som handler om å finne løsninger eller være

---

<sup>17</sup> Ordet kreativitet er nevnt seks ganger i stortingsmeldingen. Én gang som eksempeltekst fra Rammeplanen 1996 (Barne- og familiedepartementet, 2003) og én gang i navnet på fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. Jeg har allerede analysert sitatet der kreativitet og kunst blir sett på som viktige i rammeplaner i andre land (sitatet finnes på side 26 i stortingsmeldingen, analysen finnes i kapittel 5.2.1 Kunst i denne masteroppgaven)

nysgjerrig som det er satt fokus på. Jeg vil også påpeke verbbruken i sitatet. Både det at barn *utvikler* evne til kommunikasjon og samarbeid, og at de *får utløp for* nysgjerrighet og lærelyst sier noe om at begrepene kommer innenfra, at barnet selv er subjektet i setningen. Derimot sier *får stimulert* sin kreativitet noe annet, her kan det virke som om barnet er objektet og at kreativiteten kommer utenfra. Er det personalet i barnehagen som skal stimulere barnet slik at det blir kreativt? Ikke bare tyder verbbruken på at stortingsmeldingen ikke har et helhetlig syn på barnet som skapende, men også på at kreativitet ikke blir sett på som et kunstfaglig begrep i stortingsmeldingen, selv om det er en del av navnet på det kunstfaglige fagområdet i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg vil også påpeke at dette kan tyde på at navnet på fagområdet ikke er presist nok. Uansett ser vi et eksempel på at et begrep som ellers brukes i kunstfaglig sammenheng i barnehagediskursen, ikke blir brukt på samme måte i stortingsmeldingen. Det kan både tyde på at kunstfagenes plass er marginaliserte og at stortingsmeldingen er på vei til å endre barnehagediskursen.

### **5.3. Hvor finner jeg ideologien i teksten?**

I en kritisk diskursanalyse prøver man å synliggjøre hvilke ideologiske premisser som ligger til grunn for ulike former for språkbruk (Grue, 2011). Dette kan tyde på at ideologien i en tekst er skjult i språkbruken i policy, mer enn eksplisitt uttalt. I dette analysespørsmålet tar jeg for meg hvor jeg mener ideologien kan identifiseres i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Jeg vil starte med å se på et eksempel fra kapittel 1.1 *Bakgrunn*. "Som det første, frivillige trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utnytte sitt potensial" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Her er enkeltmennesket i sentrum, det er individet som skal nå sine mål og utnytte sitt potensial. Jeg mener dette vitner om liberalisme fordi den personlige friheten er i fokus. Der sosialismen er opptatt av å utvikle gode samfunnsborgere, er fokuset i dette sitatet på enkeltmenneskets muligheter. Til sammenlikning sto følgende i kapittel 1.1 *Bakgrunn for barnehagemeldingen* i forrige stortingsmelding om barnehage: "I henhold til barnehagens overordnede målsetting skal barnehagen både skape en god barndom her og nå, og gi barnet et godt grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn." (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). Her kommer nettopp fokuset på det å delta i samfunnet fram, at å være en god samfunnsborger er idealet. Stortingsmelding

24 *Framtidens barnehage* ble skrevet under Jens Stoltenbergs andre regjering der Arbeiderpartiet var i flertallsregjering med Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Disse to sitatene viser at det ligger ulik ideologi til grunn i de to ulike stortingsmeldingene. Et annet eksempel på det jeg tolker som liberalisme i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) finnes i samme kapittel under underoverskriften *Barnehagens innhold*. "Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skoleresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsniv" (ibid., s. 7). Her er det også et tydelig fokus på enkeltmenneskets muligheter for å lykkes. I tillegg vil jeg peke på hvordan skolen kommer til syne som viktig for å lykkes. Sitatet sier at barnehagen bidrar til gode skoleresultater, som deretter fører til at enkeltmennesket lykkes i arbeids- og samfunnsniv. Dette eksempelet på ideologi viser hvor tydelig stortingsmeldingen knytter barnehagen opp mot skolen og at det å ha gode skoleresultater er et mål regjeringen mener barnehagen er viktig for å oppnå.

Et annet avsnitt hvor ideologien kommer frem er i kapittel 4.2.7 *Barnehagens innhold og aktiviteter – læring og utvikling i barnehagen* under underoverskriften *Barns utbytte av å gå i barnehagen skal bli tydeligere*.

Dagens rammeplan legger stor vekt på hvordan personalet skal gi barn erfaringer og kunnskap på de ulike fagområdene. Det er mindre vektlagt hva barnet skal ha med seg fra barnehagen. Regjeringen vil at rammeplanen skal uttrykke forventninger til hvilket språklig og sosialt utbytte barna skal ha med seg fra barnehagen. Dette skal imidlertid ikke, som i skolen, komme til uttrykk som forventninger til barnas prestasjoner gjennom resultatmål og kompetansemål. Utbyttebeskrivelser vil blant annet tydeliggjøre forventningene til barnehagens innhold og til personalets ansvar og oppgaver. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39)

Dette er et tydelig eksempel på at New Public Management med sitt utbyttefokus er en del av stortingsmeldingen. Det sies ingenting om hvordan et utbytte skal oppnås, virkemidlene er ikke sett på som viktige, men det skal oppnås noe. Selv om jeg ikke skal gå så mye inn på debatten i forkant av at stortingsmeldingen ble vedtatt, er det verdt å nevne at nettopp utbytte var gjenstand for mye kritikk i høringsrunden. Både Utdanningsforbundet og Fagforbundet var skeptiske til fokuset på utbytte og særlig til et forslag som gikk ut på å lage en felles språknorm for alle 5-åringene (Jonassen, 2018). Dette tyder på at formuleringene omkring utbytte har endret seg i prosessen og at ideologien var enda tydeligere til stede før

stortingsmeldingen ble endret etter høringsrunden. Ordet utbytte er likevel til stede og sier noe om at stortingsmeldingen nok en gang er mest opptatt av hva barnet har med seg *etter* det har gått i barnehagen, nemlig når barnet begynner på skolen. Det kan tyde på at skoleforbereding er det viktigste målet i stortingsmeldingen.

#### **5.4. Hvor finner jeg makten i teksten?**

I et dokument som en stortingsmelding er det noen momenter som blir fremhevet som ekstra viktige, både i begrepsbruk og i konteksten de er satt inn i. Policy sier i tillegg noe om makten mellom autoritet og ekspertise. Jeg finner eksempler på flere typer maktbruk i stortingsmeldingen, disse presenterer jeg nedenfor.

Regjeringen selv skriver at enkelte momenter i stortingsmeldingen er ekstra viktige: "Ny rammeplan skal fortsatt ivareta denne bredden i barns læring. Samtidig mener regjeringen det er behov for å løfte noen prioriterte områder spesielt" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). Her er det tydelig at regjeringen vil gi noe særlig makt i diskursen. Jeg vil påpeke at det å fremheve noe som spesielt viktig i en stortingsmelding også gjør noe med resten av innholdet fordi det ikke blir fremhevet som like viktig. Det at noe har dominans og makt gjør at noe annet er marginalisert i diskursen.

Jeg vil vise til et eksempel på hva slags prioriteringer som eksplisitt blir nevnt i Stortingsmelding 19 (2016). I kapittel 4 *Barnehagens innhold og barns behov*, fremheves fem kulepunkter som ekstra viktige.

De største utfordringene knyttet til barnehagens innhold er etter regjeringens vurdering:

- at ikke alle barn opplever et trygt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen
- at det er for stor variasjon mellom barnehager i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet
- at mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen
- at barn med behov for særskilt støtte og tilrettelegging ikke får et tilpasset tilbud i tide
- at ikke alle barn opplever en god overgang og sammenheng mellom barnehage og

skole.

For å heve kvaliteten i barnehagene vil regjeringen i denne meldingen vie disse prioriterte områdene særlig oppmerksomhet. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 27).

Selv om regjeringen skriver om fem områder de vil vie særlig oppmerksomhet i sitatet over, viser teksten i stortingsmeldingen at det er én utfordring de fokuserer ekstra på. Dette viser seg særlig i fokuset på språk. Regjeringen selv knytter språk til utfordringen om "at mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen" (ibid., s.27). Dette kan relateres tilbake til Colebatchs (1998) tanker om hvorfor policy lages. I stortingsmeldingen fokuseres det ekstra på språk i barnehagen fordi det er svaret på en utfordring. Dette er et eksempel på policy som formålstjenlig, policy skal løse et problem som er viktig i samfunnet. At den utfordringen som blir gitt mest makt handler om skole er også et eksempel på at skole og skoleforbereding er dominant i diskursen, sammen med språk. Jeg vil også nevne at ordet skole er nevnt hele 466 ganger i stortingsmeldingen og skoleforberedende er nevnt 19 ganger.

Språk er som tidligere nevnt det begrepet som er mest nevnt i stortingsmeldingen og dette gir språk dominans og makt i diskursen. Det viser seg på mange ulike måter. "Regjeringen vil særlig fremheve behovet for å sikre at alle barnehager arbeider godt med utvikling av barns språk" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8 og 87); "Regjeringen er særlig tilfreds med at språk, kommunikasjon og tekst er høyt prioritert i barnehagens arbeid" (ibid., s.40) og "Regjeringen har prioritert satsing på språk i barnehagen og la i 2015 frem en strategi for språk, lesing og skriving *Språkløyper*" (ibid., s.45) er eksempel på hvordan språk blir løftet som ekstra viktig i barnehagen. Alle sitatene som omhandler språk ovenfor, og det at språk er nevnt 651 ganger i stortingsmeldingen, viser at språk er ansett som mest viktig; til og med blant prioriteringene som regjeringen selv skriver at de har. Språk er også innlemmet som en del av nesten alle underoverskriftene i hele stortingsmeldingen. I tillegg kan også de mange ulike versjonene av begrepet språk som blir omtalt i stortingsmeldingen være en indikasjon på dominans i diskursen. Språkutvikling er nevnt 55 ganger, språklig bevisstgjøring 6 ganger, språkarbeid 19 ganger, språklig kompetanse 22 ganger, språkmiljø 14 ganger, språklige ferdigheter 4 ganger, språkstimulering 37 ganger og språkforståelse 9 ganger.<sup>18</sup> I tillegg brukes ord som ordforråd, begrepsutvikling, begrepsforståelse og skriveferdigheter.

---

<sup>18</sup> Disse begrepene er telt med i det totale antallet språk er nevnt, nemlig 651.

Jeg vil minne om at jeg til sammenlikning fant ordet kunst to ganger, estetisk sju ganger, sang tre ganger og musikk én gang. Jeg mener dette tydeliggjør at kunstfagenes plass i barnehagen er preget av lite makt, mens språk har mye makt. Fordi språk er så tydelig til stede i stortingsmeldingen, ser jeg at det har en makt som går utover det å være en del av et fagområde. Dette kommer også tydelig frem når Regjeringen skriver: "I arbeidet med ny rammeplan vil det vurderes om språk skal være et overordnet tema" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Her peker stortingsmeldingen selv på at språk er det de mener er viktigst i barnehagen. Jeg har dermed identifisert språk som dominerende i diskursen stortingsmeldingen løfter, mens kunstfagene er marginalisert i diskursen.

Et annet eksempel på hvordan makt viser seg i stortingsmeldingen er når regjeringen gir seg til kjenne i teksten. Der det meste av teksten er skrevet med nøytralt språk, gir det å få inn regjeringen som subjekt i en setning at den blir gitt mer makt. Det vises til at "Regjeringen mener", "Regjeringen vil", "Regjeringen har", "Regjeringen tar sikte på", "Regjeringen legger til grunn", "Regjeringen ønsker", "Etter regjeringens vurdering", "Regjeringen vurderer", "Regjeringens prioriterte satsinger", "Regjeringen er opptatt av", "Regjeringens mål", "Regjeringen ser behov for", "Regjeringen er ikke tilfreds med" med mer.<sup>19</sup> De gangene regjeringen gir seg til kjenne i teksten er det meningsbærende innhold som fremmes, noe som gjør at resten av teksten kan bli sett på som en bakgrunn for at regjeringen mener det de gjør. Dette kan være problematisk fordi noe blir satt spesielt fokus på. Samtidig er det en måte å spore det meningsbærende innholdet som har mest tyngde for regjeringen. Det gir meg enda mer grunn til å tenke at språk er dominant i diskursen, sammen med skole og skoleforbereding fordi også skole ofte er omtalt i de meningsbærende setningene i stortingsmeldingen. Dette er ikke så overraskende fordi språk aller mest er hentet fram som viktig fordi barna skal bli gode nok i norsk før de begynner på skolen.

Det at regjeringen tillegger noe makt ved å gi seg til kjenne i teksten, gjør at teksten har høy forekomst av autoritet. Stortingsmeldingen gjør det likevel også tydelig at ekspertise er viktig. "Det foreligger i dag mer kunnskap om tilstanden i norske barnehager enn noen gang tidligere. Ny rammeplan må bygge på ny kunnskap. Praksis i barnehagen må kontinuerlig utvikles i samsvar med et oppdatert kunnskapsgrunnlag" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.

---

<sup>19</sup> Ordet regjeringen er nevnt 195 ganger i stortingsmeldingen

15). Sitatet sier noe om hvordan regjeringen mener kunnskap om barnehagen skal ligge til grunn for den nye rammeplanen og dermed også stortingsmeldingen. Det peker på at ekspertise er viktig i diskursen og sitatet sier at det er forskning om barnehage som er den ekspertisen som skal ligge til grunn for stortingsmeldingen. Her anerkjenner de at ekspertise også tillegges makt i diskursen; det er ikke bare regjeringens meninger som skal fram, men også barnehagefeltets ekspertise.

Et eksempel fra kapittel 1.2 *Om meldingen* viser derimot at det ikke er ekspertise om barnehage som er hovedgrunnlaget for stortingsmeldingens kunnskapsgrunnlag, men ekspertise om skole.

Meldingen må ses i sammenheng med regjeringens øvrige satsinger på barnehageområdet. I meldingen vises det blant annet til to offentlige utredninger, NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (Djupedal-utvalget) og NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsen-utvalget). Barnehagene var ikke inkludert i oppdraget til Djupedal-utvalget, men regjeringen har besluttet at også barnehagene skal inkluderes i oppfølgingen. Ludvigsen-utvalget vurderte innholdet i fremtidens skole, og regjeringen vurderer at en stor del av kunnskapsgrunnlaget i utredningen også er relevant for barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9).

Her vises det til to NOU-er som ingen av dem handler om barnehage. Begge NOU-ene er brukt som kilder flere ganger.<sup>20</sup> Også steder der de ikke er nevnt i klartekst, finner jeg eksempler på at særlig Ludvigsen-utvalget er en viktig del av regjeringens kunnskapsgrunnlag. "Departementet vil gjennomgå og oppdatere fagområdene i ny rammeplan, slik at disse bygger på et faglig oppdatert kunnskapsgrunnlag for god praksis og på hva som er viktig kompetanse for fremtiden" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40). Dette sitatet er særlig interessant fordi det har utelatt noe fra det første sitatet om oppdatert kunnskap. Sitatet sier at det er viktig med et faglig oppdatert kunnskapsgrunnlag, men derimot ingenting om at dette kunnskapsgrunnlaget kommer fra barnehagefeltet. I tillegg tyder ordene kompetanse for fremtiden på at Ludvigsen-utvalget er i fokus siden utvalget nettopp skriver

---

<sup>20</sup> Djupedal-utvalget er skrevet om 10 ganger (side 8,9, 29,30, 31 og 73) og Ludvigsen-utvalget 14 ganger (side 9, 19, 31, 39, 40 og 41).



om sentrale kompetanser for fremtiden. Dette peker på at det kunnskapsgrunnlaget som skal oppdatere fagområdene i rammeplanen kommer fra skolen og ikke fra barnehagen.

En skolehverdag er annerledes enn en barnehagehverdag, noe også stortingsmeldingen selv påpeker. "Skolen skal bygge på det fundamentet barna har med seg fra barnehagen. Det krever at barnehagen og skolen samarbeider, slik at de kjenner hverandres faglige vurderinger, arbeidsmåter og kulturer" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Her peker stortingsmeldingen på at det er en forskjell i hvordan skolen og barnehagen arbeider og at faglige vurderinger og kultur også er ulike. Det å bruke kunnskap om skolen som kunnskapsgrunnlag for å skrive om barnehagen, gir dermed en annen type kunnskap. Barna som går på skolen er i en annen del av utviklingen sin og faglig er hverdagen også annerledes. I skolen har de skoletimer med fag, mens i barnehagen er fagområdene en integrert del av hverdagen. At store deler av stortingsmeldingens kunnskapsgrunnlag handler om skole plasserer stortingsmeldingen inn i en skolediskurs. Dette påvirker barnehagediskursen og flytter den nærmere skolen.



## 6. Drøfting

I drøftingen vil jeg komme tilbake til mine to forskningsspørsmål for å belyse hva jeg har funnet ut i analysen.

### 6.2. Forskningsspørsmål 1

*I hvilken kontekst blir kunstfagene trukket frem i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og hva sier dette om kunstfagenes plass i barnehagen?*

Jeg vil argumentere for at kunstfagene i stortingsmeldingen ikke direkte er trukket frem som viktige, men heller nevnt i forbifarten når andre begrep med dominans i diskursen, som språk, skal fremheves. Dermed virker det litt tilfeldig om kunstfagene i det hele tatt blir nevnt eller ikke. Det er ikke kunstfagene i seg selv som er viktige i konteksten de nevnes i. Når kunstfagene flere steder nevnes som bare én av mange flere ting som skal føre til at det dominante målet i diskursen oppfylles, forsvinner de i den store sammenhengen. Derfor mener jeg at kunstfagene er marginaliserte i diskursen som ligger til grunn for stortingsmeldingen.

De få gangene kunstfagene er nevnt er som regel i tekster som er hentet fra andre kilder, og en god del av kildene er ikke nevnt som særlig viktige. Det være seg en OECD-rapport som er vist til som eksempel på rammeplaner fra andre land<sup>21</sup>, teksteksempel fra Rammeplanen fra 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996)<sup>22</sup> eller i en beskrivelse av et pågående forskningsprosjekt<sup>23</sup>. Alle disse eksemplene mener jeg viser at kunstfagene er viktigere for kildene stortingsmeldingen bruker enn de er for stortingsmeldingen selv. Noen ganger virker det helt tilfeldig at kunstfagene er en del av sitatene som blir brukt. Dette kommer nok særlig til uttrykk når Rammeplanen av 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996) blir brukt for å fremheve hvordan progresjon kan beskrives i barnehagen.

Kunstfagene er flere steder nevnt som en del av noe som har dominans i diskursen for deretter å ikke nevnes i samme kontekst igjen. Jeg vil argumentere for at det ikke gir kunstfagene noe ekstra verdi, men at det heller bekrefter kunstfagenes posisjon som marginaliserte. Jeg som

---

<sup>21</sup> Se side 26 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.1 Kunst

<sup>22</sup> Se side 43 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>23</sup> Se side 13 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

forsker på kunstfagenes plass legger veldig godt merke til at språk er dominerende i diskursen fordi jeg nettopp ser på det marginaliserte. Det gir meg også anledning til å være kritisk til det store fokuset på språk og hvordan dette går på bekostning av kunstfagenes plass i barnehagen.

Kunstfagene er også som regel omtalt i kontekst med andre, mer prioriterte, områder. Sang er omtalt som en språkstimulerende aktivitet<sup>24</sup>, estetiske fag er omtalt som tverrfaglig til språk og realfag<sup>25</sup> og tegning, maling og andre estetiske uttrykk er omtalt i en figur fra en upublisert kilde som handler om skoleforbereding<sup>26</sup>. At kunstfagene blir sett på som instrumentelle kommer tydelig frem i et sitat som omhandler Ludvigsen-utvalgets syn på innovativ og kreativ kompetanse som viktig for fremtiden<sup>27</sup> der ordet redskap er brukt. Der Østern (2010), Braanaas (2008), Hohr (2009) og Hovde (2018) peker på at kunstfagenes egenverdi er viktige i kunstfagdiskursen, viser stortingsmeldingen tydelig at kunstfagenes egenverdi ikke er viktig for regjeringen.

Siden kunstfagene er marginalisert i diskursen, vil de få gangene kunstfaglige begrep brukes være førende for hvordan kunstfagene ses på. Kunst er nevnt som viktig i forbindelse med emosjonell og sosial utvikling<sup>28</sup> i en rapport fra OECD, men emosjonell og sosial utvikling er sjelden fokusert på ellers i stortingsmeldingen. Kunstfagene får en rolle i læringsbegrepet gjennom sitatet som omtaler Ludvigsen-utvalget<sup>29</sup>, men denne rollen blir ignorert senere i stortingsmeldingen. Begrepet kultur er nevnt 82 ganger i stortingsmeldingen, men bare én gang i en kunstfaglig betydning<sup>30</sup>. Musikk er omtalt som spesialkunnskap<sup>31</sup>, men blir ikke nevnt i det hele tatt senere. Alle disse eksemplene viser at kunstfagene er marginalisert, de blir vagt hentet frem i ulike kontekster, men aldri bekreftet som noe som har makt i stortingsmeldingen.

Regjeringen bekrefter sin egen autoritet og makt ofte i stortingsmeldingen<sup>32</sup>, men bare én gang når kunstfagene blir omtalt. Der vil de "vurdere om barnehagens ansvar for å utvikle barns kreative kompetanse kommer tydelig nok frem" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.

---

<sup>24</sup> Se side 44 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>25</sup> Se side 40 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>26</sup> Se side 60 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>27</sup> Se side 39 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>28</sup> Se side 26 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.1 Kunst

<sup>29</sup> Se side 39 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>30</sup> Se side 24 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.4 Kultur og kreativitet

<sup>31</sup> Se side 15 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.3 Musikk

<sup>32</sup> Se analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

39)<sup>33</sup>. Et tiltak som mer enn noe annet sier at regjeringen ikke er så opptatt av kreativ kompetanse at de har tenkt å gjøre noe med det. Kreativitet er andre steder nevnt, men ikke spesifikt som kunstfag.<sup>34</sup> Begrepet kreativitet blir i tillegg marginalisert fordi det blir ramset opp sammen med en hel del andre begrep.<sup>35</sup>

Kunstfagenes plass i barnehagen blir ikke større eller tydeligere i denne stortingsmeldingen, snarere tvert imot. Kunstfagene er så vidt nevnt i stortingsmeldingen og jeg mener jeg i analysen har vist at de er marginalisert i diskursen.

### **6.3. Forskningsspørsmål 2**

*Hva sier ideologi og makt om hvordan barnehagediskursen er definert i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)?*

Jeg vil argumentere for at språk og skole har dominans i stortingsmeldingen og at barnehagediskursen i stortingsmeldingen er på vei inn i skolen. Det viser seg gjennom et fokus på liberalistiske verdier, som målet om at enkeltmennesket skal oppfylle sitt potensial og at utbyttet barna har med seg etter de er ferdige i barnehagen, er satt fokus på. Det viser seg også gjennom det skolerettede kunnskapsgrunlaget stortingsmeldingen bruker, i tillegg til at den viktigste utfordringen stortingsmeldingen vil løse er at barns språkferdigheter når de begynner på skolen er for dårlige.

Ideologisk er stortingsmeldingen preget av liberalisme.<sup>36</sup> Det er fokus på enkeltmenneskets muligheter og frihet, og at alle skal kunne oppfylle sitt potensial. Dette gir også et fokus på læring og utdanning som viktig, noe som særlig vises i sitatet "Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Her trekker stortingsmeldingen frem utdanning som nøkkelen til å lykkes i arbeidslivet. Liberalismen med sitt fokus på enkeltmenneskets potensial er mest opptatt av resultater og måling. Jeg mener dette kan være en forklaringsmodell på hvorfor kunstfagenes plass er marginalisert i diskursen. Både Hohr (2009), Østern (2010) og Braanaas (2008) peker på erkjennelse som noe av det som gjør

---

<sup>33</sup> Se side 39 i stortingsmeldingen og analysekapittelet 5.2.2 Estetisk

<sup>34</sup> Se side 32 i stortingsmeldingen og analysekapittelet 5.2.4 Kultur og kreativitet

<sup>35</sup> Se side 28 i stortingsmeldingen og analysekapittelet 5.2.4 Kultur og kreativitet

<sup>36</sup> Se side 5 og 7 i stortingsmeldingen og analysekapittelet 5.3 Hvor finner jeg ideologien i teksten

kunstfagene unike og Bamford (2006) peker på at det er kulturelle, estetiske og sosiale mål som oppfylles i kunstfagene. Stortingsmeldingens fokus på enkeltmennesket gjør derimot at det er språk og skole som får dominans i diskursen.

Colebatch (1998) skriver om autoritet og ekspertise i policy som også gir meg et interessant perspektiv. Regjeringens kildebruk er en måte for stortingsmeldingen å vise at de tar hensyn til fagfeltets ekspertise<sup>37</sup>. Jeg vil likevel argumentere for at stortingsmeldingen først og fremst er skrevet med autoritet. Regjeringen gjør seg selv ofte til kjenne i teksten<sup>38</sup> og det er tydelig et meningsbærende innhold der de bruker sin stemme. Dette gjør at resten av teksten blir stående som mer tam og at leserens fokus blir flyttet til de meningsbærende setningene. Siden det meste av kilder fra ekspertisen ikke er skrevet på samme måte, mener jeg at de kommer i bakgrunnen i stortingsmeldingen. Jeg vil også argumentere for at regjeringen bruker sin autoritet når de bestemmer at Djupedal- og Ludvigsen-utvalget også skal gjelde for barnehagen<sup>39</sup>. Det at "regjeringen vurderer at en stor del av kunnskapsgrunnlaget i utredningen (Ludvigsen-utvalget, min presisering) også er relevant for barnehagen" (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9) viser tydelig at regjeringen bruker sin autoritet i stortingsmeldingen. Jeg vil her minne om Baes (2018) bekymring om at andre yrkesgrupper enn barnehagelærere overtar definisjonsmakten i policy-prosesser. Jeg mener at dette er et tydelig eksempel på at det er politikere i form av sin autoritet som flytter kunnskapsgrunnlaget til stortingsmeldingen fra barnehage til skolen.

Her vil jeg også ta inn Hope (2004) som snakker om policy som kunnskapssøking eller aktivisme. Jeg kan se både innslag av aktivisme og kunnskapssøking i stortingsmeldingen. Selv om stortingsmeldingen helt klart er kunnskapsbasert og kunnskapssøkende, noe som blant annet viser seg i antall kilder som det er henvist til, er det momenter i analysen min som tyder på at kildebruken kan bli satt spørsmålsteget ved. En ting er at kildebruken noen steder er diskutabel, særlig fordi noen upubliserte kilder er brukt<sup>40</sup>. Noe annet er at også kildebruken kan tyde på en form for aktivisme. Jeg innser at aktivisme kanskje er et for sterkt ord her, men det å sette et ensidig fokus på språk og skole i stortingsmeldingen er likevel noe å stille spørsmål ved. Det at regjeringen bruker Ludvigsen-utvalget mer som kilde enn norske

---

<sup>37</sup> Se side 15 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

<sup>38</sup> Se analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

<sup>39</sup> Se side 9 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

<sup>40</sup> Se side 60 i stortingsmeldingen og analysekapittel 5.2.2 Estetisk

forskningsprosjekter om barnehagen<sup>41</sup> kan tyde på at regjeringen er mer opptatt av å finne kilder som passer inn i et ensidig fokus på språk og skole enn å vise hele bredden av forskning i barnehagediskursen.

Utfordringen med at norske barn har for dårlig norskkunnskap når de begynner på skolen er den høyest prioriterte utfordringen i stortingsmeldingen<sup>42</sup>. Det viser seg blant annet ved at det er et stort fokus på skole<sup>43</sup> og at språk har den mest tydelige dominansen i diskursen<sup>44</sup>. Jeg vil argumentere for at regjeringen med dette fokuset fører barnehagediskursen inn i skolen. Regjeringen gir seg ofte til kjenne i teksten når skole og språk er involvert og bruker forskning om skole som et viktig kunnskapsgrunnlag i stortingsmeldingen. Jeg mener dette viser at de har lagt grunnlaget for at barnehagediskursen vil bevege seg enda mer mot skolediskursen.

---

<sup>41</sup> Se analysekapittel 5.2.2 Estetisk

<sup>42</sup> Se side 27 i stortingsmeldingen og analysekapittelet 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

<sup>43</sup> Se analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten

<sup>44</sup> Se analysekapittel 5.4 Hvor finner jeg makten i teksten





## 7. Konklusjon

I dette konklusjonskapittelet vil jeg prøve å svare på problemstillingen min: *Hvordan fremstilles kunstfagenes plass i barnehagen gjennom Stortingsmelding 19 (2016), og hvordan møtes diskursene fra henholdsvis barnehage, kunstfag og politikk?*

Maktkartleggingen min i kapittel 3 viser hvordan den politiske diskursen er øverst i hierarkiet mellom diskursene. I stortingsmeldingen gir dette utslag i at den politiske diskursen konstruerer en egen diskurs med elementer fra barnehagediskursen. Diskursen som gjør seg gjeldende i stortingsmeldingen har flest elementer fra den politiske diskursen og mange elementer fra barnehagediskursen, men kunstfagdiskursen er marginalisert.

Stortingsmeldingen påvirker og konstruerer likevel også kunstfagdiskursen samtidig som den drar barnehagediskursen mot skolen.

Jeg har funnet tre hovedaspekter som jeg mener svarer på problemstillingen min:

1. Kunstfagene er marginalisert i diskursen
2. Språk og skole har dominans i diskursen
3. Barnehagediskursen dras mot skolen

Tittelen på denne oppgaven og en del av tittelen i Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er *Bedre innhold i barnehagen?* Jeg mener at en marginalisering av kunstfagene, en dominans av språk og skole samt at barnehagediskursen dras mot skolen ikke gir en bedre barnehage, men heller en mer ensrettet barnehage der skoleforbereding står i fokus. Som et avsluttende poeng vil jeg nevne at tittelen førskolelærer ble endret til barnehagelærer i barnehageloven så sent som i 2014 (Regjeringen, 2014). Denne stortingsmeldingen har et så stort fokus på språk og skole at jeg ser at en førskolediskurs er på vei tilbake inn i barnehagen. Forskjellen er at det denne gangen kan virke som om målet er at hele barnehagen skal bli førskole.



## Epilog

Å skrive en master er på mange måter en frustrerende prosess fordi man hele tiden skulle ønske man hadde bedre tid til å undersøke mer. Jeg vil avslutningsvis derfor si noe om hva jeg ikke har sett på, men som jeg hadde likt å undersøke mer. For å styrke konklusjonen min, er det flere ting jeg ikke har analysert i stortingsmeldingen som hadde vært interessant å se på. Jeg har ikke kunnet gå inngående inn i begrepsbruken omkring lek og læring for eksempel. Denne dimensjonen kunne gitt enda mer kunnskap om hvordan barnehagediskursen er i endring i stortingsmeldingen. Jeg kunne også tenkt meg å se på kvalitetsbegrepet. I tillegg hadde det vært interessant å undersøke stortingsmeldingens intertekstualitet, det kunne også gitt meg flere perspektiver på hvilken diskurs som stortingsmeldingen forfekter. Siden jeg ser på policy som en politikkutviklingsprosess hadde det vært interessant å se på hele prosessen med å skrive en stortingsmelding. Å gå inn i prosessen fra utkast til fullstendig behandling av tekst i Utdanning- og forskningskomiteen med innvendinger, via høringsvar som ble gitt og hvordan debatten i Stortinget artet seg kunne gitt et enda sterkere kunnskapsgrunnlag å gjøre en kritisk diskursanalyse på. Da kunne man for eksempel gått enda tydeligere inn i ideologi ved å undersøke hva de ulike partiene var opptatt av å få inn i stortingsmeldingen. Man kunne også sett på hvor mange elementer fra høringsvarene som ble tatt inn i dokumentet og dermed analysert hvordan ekspertise fra sektoren ble møtt i en høringsrunde. Det hadde også vært spennende å se nærmere på hvordan stortingsmeldingen ble mottatt av barnehagene når den ble utgitt og tatt for seg Rammeplanen og hvordan den bærer preg av å være basert på stortingsmeldingen.

Det er helt klart rom for å gjøre mer forskning på policy og kunstfag- og barnehagediskursen og jeg håper denne masteroppgaven kan inspirere til å gjøre nettopp det.



## Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, Vol. 21(No. 1), ss. 45-57.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge.
- Bamford, A. (2006). *The WOW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York/ München/Berlin: Waxmann Münster.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen. Q-0903 B*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet (St.mld. nr.24 (2002-2003))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-24-2002-2003-/id135490/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barns sosiale utvikling. (u.d.). *Publikasjoner*. Hentet 08 November, 2018 fra [barnssosialeutvikling.no](http://barnssosialeutvikling.no): <https://www.barnssosialeutvikling.no/publikasjoner/category213.html>
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2015 (upublisert)). *Presentasjon av foreløpige resultater fra GoBaNprosjektet på Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet fra <https://blogg.hioa.no/betterprovision/2015/10/27/bra-nok-konferanse-pa-kvalitet-26-27-oktober/>
- Blikk for barn. Et forskningsprosjekt om kvalitet for de minste barna*. (u.d.). Hentet 12 November, 2018 fra [blogg.hioa.no/blikkforbarn](http://blogg.hioa.no/blikkforbarn): <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/>
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Colebatch, H. K. (1998). *Policy*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press Ltd.

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE publications.
- Dunn, K. C., & Neumann, I. B. (2016). *Undertaking Discourse Analysis for Social Research*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2. utg.). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. (A. S. Smith, Overs.) London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *POWER/KNOWLEDGE. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. (C. Gordon, Red.) New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1998). The order of things. I J. D. Faubion (Red.), *Aesthetics, method, and epistemology. Essential works of Michel Foucault 1954-1984* (R. Hurley, Overs., ss. 261-267). New York: The New Press.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (ss. 112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I A. R. Hitching, A. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (ss. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. I K. Steinsholt, & R. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (ss. 65-77). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Hope, S. (2004). Art Education in a World of Cross-Purposes. I E. W. Eisner, & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (ss. 93-113). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hovde, S. (2018). Jakten på den musikalske bieffekten: BEDRE SPRÅK. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (ss. 147-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2018, 28 April). *Stortingsmeldingen er basert på kunnskap om skolen*. Hentet fra barnehage.no: <https://www.barnehage.no/artikler/stortingsmeldingen-er-basert-pa-kunnskap-om-skolen/428989>

- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koza, J. E. (2010). When Policy Disappoints: Still Worth Less After All These Years. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 183*(Winter 2010), ss. 77-95. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/27861474>
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion - En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 99*(01), ss. 3-13.
- Kulturdepartementet. (2017, 07 September). *Kulturpolitikken*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/kultur/id2001223/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage (Meld.St. 24 (2012-2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Meld.St.19(2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Regjeringa.no*. Hentet fra Skolens nye "grunnlov" er fastsett: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Latour, B. (2005). *En ny sosiologi for et nyt samfund. Introduktion til aktør-Nætkverk-Teori*. (C. B. Østergaard, Overs.) København: Akademisk forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordrum, J. (2013). Ny barnehagelov? NOU 2012: 1 Til barnas beste og meld. St. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage. *Tidsskrift for Familierett, Arverett Og Barnevernrettslige Spørsmål, 11*(2), ss. 109-132.

- Norsk studentorganisasjon. (2017). *Rapport om NSOs kostnadsnivå*. Oslo: Norsk studentorganisasjon. Hentet 06 01, 2018 fra <https://www.student.no/content/uploads/2016/12/LM7-01-Rapporter-og-orienteringer-Samlefil.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En anayse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 11(7), ss. 1-18. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- Rambøll. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*.
- Regjeringen. (2014, 18 November). *Høring om endringer i barnehageloven og tilhørende forskrifter*. Hentet fra regjeringen.no: Høring om endringer i barnehageloven og tilhørende forskrifter
- Regjeringen. (2017, 01 September). *Realfagstrategi - Tett på realfag*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/realfag/id2009475/>
- Regjeringen. (u.d.). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 11 November, 2018 fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=NOU%202015:8>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richerme, L. K. (2018). Reimagining policy: Power, problems, and public stories. *Arts Education Policy Review*, ss. 1-9. doi:<https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1411300>
- Rødt. (u.d.). *Sekstimersdag*. Hentet 10 04, 2018 fra rødt.no: <https://xn--rdt-0na.no/sekstimersdag>
- Rønningen, A. (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på en dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12, ss. 81-100.



- Schmidt, P. (2012). Music, Policy, and Place-Centered Education: Finding Space for Adaptability. *National Society for the Study of Education*, 111(1), ss. 51-73.
- Shaw, R. D. (2018). Examining arts education policy development through policy frameworks. *Arts Education Policy Review*, ss. 1-13.  
doi:10.1080/10632913.2018.1468840
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Smith, R. A. (2004). Policy and Arts Education. I E. W. Eisner, & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (ss. 87-93). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Språkrådet. (u.d.). *spraakradet.no*. Hentet 10 02, 2018 fra Policy på norsk?:  
<https://www.spraakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/policy-pa-norsk/>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 09 14). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet 10 01, 2018 fra Barnehagedekning før og nå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Store norske leksikon. (2009, 02 14). *Store norske leksikon*. Hentet 10 01, 2018 fra barnehagereformen: <https://snl.no/barnehagereformen>
- Stortinget. (u.d.). *Om regjeringens publikasjoner*. Hentet 24. Oktober, 2018 fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A.-M. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. ECEC-CARE. Hentet fra <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Taylor, S. (2013). *What is discourse analysis?* London/New York: Bloomsbury Academic.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- TRAS - *Observasjon av språk i daglig samspill*. (2017, Januar 17). Hentet fra Statped. Statlig spesialpedagogisk tjeneste: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/tras/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Van Dijk, T. A. (1996). Discourse, power and access. I C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (Red.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (ss. 84-104). London, New York: Routledge.

- Vignæs, M. K., & Sandvik, S. (2018, 10 03). *Høyre med krass kritikk mot MDG: - Tidens angrep på velferdsstaten*. Hentet 10 04, 2018 fra nrk.no:  
[https://www.nrk.no/norge/hoyre-med-krass-kritikk-mot-mdg\\_-\\_tidens-angrep-pa-velferdsstaten-1.14232853](https://www.nrk.no/norge/hoyre-med-krass-kritikk-mot-mdg_-_tidens-angrep-pa-velferdsstaten-1.14232853)
- Zambrana, I. (2015). *Betydningen av barnehage for barns språkutvikling og betydningen av overgangen fra barnehage for barns tilpasning på skolen*. innlegg på FINNUT-konferanse 17.09.15, foreløpig upublisert artikkel basert på den norske studien Barns sosiale utvikling (BONDS).
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdenak, & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (ss. 181-197). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskoles rammeplan "Mangfold og fordypning", utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2017(Vol.1), ss. 40-54.  
doi:<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v.1.647>
- Østern, T. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Helsinki: Manuscript for doctoral thesis at the Theater Academy. Teatterikorkeakoulu.

