

## **Førord**

Nå er drømmen om å skrive masteroppgave blitt til virkelighet og det er med blandede følelser jeg skal levere i fra meg denne oppgaven. Prosessen med å skrive har vært spennende og utfordrende. Mitt faglige engasjement har økt sammen med min innsikt i hvordan norsk og europeisk barnehagepolitikk henger sammen.

Denne oppgaven er min tolkning av diskursen i barnehagen og mine valg av ord. Men disse ordene kunne aldri ha blitt skrevet hvis jeg ikke hadde hatt min flokk rundt meg.

Marit Ursin, min veileder har vært en god rettesnor i denne prosessen. Takk for tips, språklig støtte og heiarop. Våre avtaler har hjulpet meg til å dra oppgaven fremover, til å nå mine delmål og komme til veis ende.

En takk rettes til mine venninner Hannah, Mari, Maria, og Camilla. For mentalt støtte, latter og samtaler. Til min studievenninne Ramona, våre lunsjer, felles nerding og din oppmuntring har betydd mye i de to årene vi har studert sammen.

En stor takk rettes til min kjære far og mor, for språkvask, støtte og hjelp i hverdagen. Til slutt vil jeg gi min ektemann Bjørnar en ekstra stor takk. Du har hele veien hatt forståelse for hvor viktig dette har vært for meg og holdt ut i hverdager med utallige tanker, frustrasjoner og ideer.

Nå skal jeg ut til sola!

Kari Gåseidnes, April 2019



## Sammendrag

Jeg har valgt følgende problemstilling for min oppgave: *Hvilke diskurser former fremtiden til dagens ettåringer? Hvordan blir innholdet i normalitetsdiskursen påvirket av rammeplanens forståelse av tilknytning og tidlig innsats?*

Overordnet tema for denne oppgaven er hvordan styringsdokumenters tolkning av tilknytning og tidlig innsats påvirker synet på normalitet i barnehagen. Med utgangspunkt i Faircloughs tredimensjonale modell (Fairclough, 2010) og tilknytningsteori (J. Bowlby, 2005) undersøker oppgaven dette gjennom en kritisk diskursanalyse av rammeplanen for barnehagen utgitt i 2006 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Ved hjelp av analyse av tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, setter oppgaven søkelys på hvordan utvalgte stortingsmeldinger, i samme periode tydeliggjør og endrer ordlyden i rammeplanen for barnehagen fra 2006 til 2017. Innføringen av «Programme for International Student Assessment» (PISA) under Stoltenbergs andre regjering var sammen med forskning i regi av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) medvirkende årsaker til endringene. Analysen viser at dette er synlig gjennom regjeringens språkbruk i de utvalgte planene. Det språklige innholdet fikk en dreining bort fra omsorgstradisjonen mot læring for med det å fremme barnets mulighet til å bli en kompetent deltaker i samfunnet. Analysen viser videre at rammeplanens forståelse og fortolkning av hva som er *barns beste*, har utviklet seg mot en fortolkning av et normativt krav til barnehagebarnet der læring blir tolket i reduksjonistiske termer som språkopplæring og skoleforberedelse også for de minste barna. Analysen viser videre at de to utvalgte planenes innhold gradvis blir påvirket av et nyliberalistisk fremtidsrettet syn på barndommen. I styringsdokumentene begrunnes dette synet ofte i samfunnsøkonomi. Videre viser analysen at normalitetsbegrepet har fått et endret innhold som kan forstås som en motsetning til barnehagens tidligere sosialpedagogiske tradisjon. Dette påvirker hva tidlig innsats inneholder for de minste i barnehagen. Satt på spissen blir tilknytning en *metode* for å gjøre barnet klart til å lære. Normalitetsbegrepets innhold påvirker hvordan spesialpedagogen møter barn med «funksjonshemmende barrierer» (Befring & Tangen, 2012). Spesialpedagogens fokus har gjennom regjeringens diskursive arbeid blitt rettet mot barnets muligheter som en «fremtidig produktiv borger» (Franck, 2017, s. 157) .



## Innhold

|   |            |
|---|------------|
| <b>Forord</b> .....   | <b>I</b>   |
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>III</b> |
| <b>1. Innledning</b> .....                                      | <b>1</b>   |
| 1.1 Problemstilling .....                                       | 2          |
| 1.2 Avgrensing og valg .....                                    | 3          |
| 1.3 Disposisjon av oppgaven .....                               | 4          |
| 1.4 Spesialpedagogisk relevans.....                             | 4          |
| 1.5 Normalitet, fire ulike definisjoner.....                    | 6          |
| <b>2. Barnehagen: tradisjon, utvikling og rettigheter</b> ..... | <b>9</b>   |
| 2.1 Asylbarnehagene og Fröbel .....                             | 9          |
| 2.2 Etterkrigstiden, 90-tallet og nåtiden.....                  | 10         |
| 2.3 OECD og norsk barnehagepolitikk .....                       | 13         |
| 2.4 Nyliberalismen i barnehagepolitikken .....                  | 13         |
| <b>3. Teoretisk og metodisk tilnærming</b> .....                | <b>15</b>  |
| 3.1 Valg av forskningsdesign og metode .....                    | 15         |
| 3.1.1 Styrker og svakheter med metoden.....                     | 15         |
| 3.1.2 En diskursiv tilnærming til feltet .....                  | 16         |
| 3.1.3 Diskursanalyse som metode .....                           | 18         |
| 3.1.4 Validitet.....  | 19         |
| 3.1.5 Forskerrollen .....                                       | 19         |
| 3.1.6 Valg av litteratur .....                                  | 20         |
| 3.2 Teoretiske rammefaktorer .....                              | 21         |
| 3.2.1 Teori om tilknytting, Bowlby.....                         | 21         |
| 3.2.2 Synet på barn i endring .....                             | 24         |
| <b>4. Diskursanalyse</b> .....                                  | <b>27</b>  |
| 4.1. Faircloughs tredimensjonale modell .....                   | 27         |
| 4.1.1 Diskursiv praksis.....                                    | 28         |
| 4.1.2 Tekst.....  | 28         |
| 4.1.3 Sosial praksis .....                                      | 29         |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>5. Presentasjon av funn og analyse .....</b> | <b>31</b> |
| 5.1 Rammeplan for barnehagen 2006 .....         | 31        |
| 5.1.1 Analyse av diskursiv praksis .....        | 31        |
| 5.1.2 Tekstanalyse.....                         | 34        |
| 5.1.3 Analyse av sosial praksis .....           | 45        |
| 5.2 Rammeplan for barnehagen 2017 .....         | 49        |
| 5.2.1 Analyse av diskursiv praksis.....         | 49        |
| 5.2.2 Tekstanalyse.....                         | 54        |
| 5.2.3 Analyse av sosial praksis .....           | 65        |
| 5.3 Utvikling fra RP06 til RP17.....            | 68        |
| <b>6. Avsluttende kommentarer.....</b>          | <b>73</b> |
| <b>7. Videre forskning.....</b>                 | <b>77</b> |
| <b>Referanser.....</b>                          | <b>79</b> |
| <b>Vedlegg nr.: 1 .....</b>                     | <b>90</b> |
| <b>Vedlegg nr.: 2 .....</b>                     | <b>91</b> |
| <b>Vedlegg nr.: 3 .....</b>                     | <b>92</b> |
| <b>Vedlegg nr.: 4 .....</b>                     | <b>93</b> |
| <b>Vedlegg nr.: 5 .....</b>                     | <b>94</b> |

## 1. Innledning

Barnehagen har i økende grad blitt utpekt som en strategisk viktig institusjon for å forebygge problemer i samfunnet. I *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp* står det: «Hjelpen skal bidra til at barnet [i barnehagen] tidlig får nødvendig hjelp slik at det er bedre rustet til å starte på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 5). Dette har det blitt satt søkelys på i Meld. St.21, med stikkord som «tidlig innsats» og «utjevning av sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44). Regjeringens økonomiske satsing på småbarnsfamilien har gitt ettåringene garanti for barnehageplass. Dette har kommet i tillegg til politisk satsing på makspris og gratis kjernetid for barn av lavinntektsfamilier (Regjeringen, 2018). I dag går over 82 % av dagens toddlere<sup>1</sup> i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 4). Målet om full barnehagedekning som et ledd i tidlig innsats er på vei til å bli nådd. Samtidig peker ca. 25% av pedagogiske ledere på at det «sjelden eller aldri er nok personale i barnehagen til at barna får tilstrekkelig oppmerksomhet» (Riksrevisjonen, 2008-2009, s. 9). Betydningen av et stabilt personale for arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne har blitt problematisert av Tøssebro og Lundeby (2002), samtidig har Danneboe, Bach, Kjær og Palludan (2018) i sin forskning fra danske barnehager påpekt at flere barn per voksne gir flere diagnoser. Alt dette er faktorer som påvirker hvordan vi oppfatter og ser på tidlig innsats.

Med utgangspunkt i disse faktorene settes søkelyset på hvordan normalitetsbegrepet blir forstått. Hva som oppfattes som normalt i barnehagen er en kontinuerlig endringsprosess som styrer så vel som blir styrt av regjeringens styringsdokumenter og samfunnets syn på normalitet. Spørsmålet blir hva spesialpedagogikk skal innebære i den «tidlige innsatsens tidsalder». Vi har fått diskusjoner i media som for eksempel hos Johansen (2018); Tveter Thoresen (2017) om barnehagen er godt nok rustet til å ivareta ettåringene og de barna som opplever «funksjonshemmende barrierer»<sup>2</sup> (Befring & Tangen, 2012). Det er skapt et nytt press på barnehagen som læringsarena med tidlig intervensjon og mer omfattende vurdering av kompetanse og mestring ifølge Arnesen og Simonsen (2011, s. 2). Dilemmaet mellom tidlig innsats og muligheten for at barnet blir stigmatisert har gjennom dette skapt endringer i diskursen rundt normalitet.

---

<sup>1</sup> Toddleren – den som stabber og går (ett- og toåringen) (Løkken, 2004).

<sup>2</sup> Begrepet funksjonshemmende barriere vil bli forklart under spesialpedagogisk relevans, s. 4.

## 1.1 Problemstilling

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan diskursene rundt tidlig innsats og normalitet har virket inn på ordlyden i de to utvalgte rammeplanene. Den politiske diskursen og den sosiale praksisen styrer hvilke grunnverdier barnehagen er «tuftet på» gjennom rammeplanen. Dette gjør at man kan stille spørsmål om barnehagen har den ønskede forebyggende effekten for de mest sårbare ettåringene som rammeplanens intensjoner legger opp til. Spørsmålet er om regjeringens definisjon av hva tidlig innsats er har påvirket barnehagens forståelse av normalitetsbegrepet. Sentralt i min oppgave er hvordan rammeplanens definisjon av læring og tilknytning har hatt innvirkning på barnehagefeltets forståelse av tidlig innsats og normalitet, hvilke politiske dokumenter og prosesser som har påvirket som vel som blitt påvirket av rammeplanens ordlyd og hvordan dette i felleskap har skapt nye mål og rammer for ettåringens hverdag og spesialpedagogens rolle. Et spørsmål man kan stille seg er om de barna som før ble tenkt på som innenfor det normale spekteret i dag lettere får en diagnose. Det er i skjæringspunktet mellom «utviklingsperspektivet» og målsetningen om tidlig innsats at spesialpedagogen har sitt daglige virke. Hvor dette skjæringspunktet går blir påvirket av spesialpedagogens syn på barn, barndommens status i samfunnet og styringsdokumenters forståelse av tidlig innsats. Spesialpedagogens syn kan settes sammen med kunnskap om og forståelsen av ulike teorier. Tilknytningsteori er i dag en del av teorigrunnlaget for rammeplanen. Den opptrer indirekte i rammeplanene og direkte i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 37, 73). Interessefeltet i denne oppgaven er å synliggjøre hvordan det utøves politisk makt gjennom rammeplanens føringer og hva dette kan bety for spesialpedagogisk praksis i den «tidlige innsatsens tidsalder». På denne bakgrunn legger jeg vekt på tilknytningsteori (J. Bowlby, 2005) i tillegg til diskursteori (Fairclough, 2010; Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Ut ifra dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling for min oppgave:

### ***Hvilke diskurser former fremtiden til dagens ettåringer?***

- *Hvordan blir innholdet i normalitetsdiskursen påvirket av rammeplanens forståelse av tilknytning og tidlig innsats?*



## 1.2 Avgrensning og valg

Rammeplaner og stortingsmeldinger kan forstås som «velferdsstatens ambisjoner» (Seland, 2011, s. 23). Rammeplanen for barnehagen er barnehagens styringsverktøy som føringer, årsplaner og lederavtaler blir skrevet ut fra. Den påvirker gjennom sin ordlyd hvordan barnehagen velger å sette søkelys på tidlig innsats i sin hverdag. Problemstillingen ønsker jeg å belyse gjennom Fairclough (2010) sin tredimensjonale modell. Jeg vil se på sosial og diskursiv praksis og gjennomføre en tekstanalyse av rammeplan for barnehagen utgitt i 2006 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Gjennom Faircloughs analysemetode er det mulig å se på hvordan det utøves politisk makt gjennom rammeplanens føringer. Gjennom kritisk lesing av rammeplanenes innhold og konteksten rundt ønsker jeg å gjøre det som påvirker innholdet i planene synlig (Fairclough, 1995, s. 97). Jeg vil se på hvordan språket i St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007) og Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016) forsterker og utdyper språket i rammeplanen for barnehagen utgitt i 2006 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Analysen vil være rettet mot de to utvalgte rammeplanenes tolkning av tidlig innsats hos de minste og de barna som møter «funksjonshemmende barrierer» (Befring & Tangen, 2012).

Ifølge Utdanningsdirektoratet er andelen toddlere som går i barnehagen 82 % (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 4). Totalt går 91,3 prosent av barn i Norge mellom 1 og 5 år i barnehage, av disse har 96 % av barna heltidsplass (minst 41 timer uka). Det er små forskjeller i oppholdstid mellom aldersgrupper i andelen med heltidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 2).

I min analyse har jeg valgt å ha søkelys på «ettåringen» fordi de har blitt en større og mer dominerende gruppe i barnehagen, noe som bør speiles i styringsdokumentene. Arbeidet med de minste i barnehagen krever en særlig etisk refleksjon og bevissthet fordi de voksne er i en sterk maktposisjon (Sandvik, 2006, s. 11). Med sitt behov for fysisk omsorg, og fysisk og psykisk kontakt er ettåringen på mange måter de mest sårbare i barnehagen (Drugli, 2014, s. 34). De er totalt avhengige av de voksne omsorgspersonene for å bli sett, inkludert og likeverdig behandlet (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011). Som ansatt i barnehagen kan man gjøre stor forskjell i barns liv. Dette gir mulighet for en maktutøvelse som kan gi både positive og negative konsekvenser for barnet (Eide & Eide, 2007, s. 94).

Spesialpedagogens balansegang mellom «utviklingsperspektivet» og målsetningen om tidlig innsats påvirkes av myndighetene politikk og lojalitet ovenfor barnet, foreldrene og kollegene. I praksis kan en diagnose bety penger til en allerede presset barnehageøkonomi. Samtidig kan det føre til ytterligere og tidligere stigmatisering hos enkeltbarn og familier hvor barnehagen blir satt inn som «tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44).

I tidlig innsats spiller tilknytning en nøkkelrolle der type tilknytning mellom barnet og primær omsorgsperson påvirker forutsetninger og behovet for tidlig innsats. Tilknytning oppfatter jeg som et underliggende ord i begrepet omsorg. Gjennom en tolkning av Winnicotts teori forklarer Abrahamsen (1997, s. 77) begrepet som følgende: «Spebarnet må møtes med respekt og forståelse, og ikke bare bli tatt hånd om .... Psykisk omsorg er like avgjørende for barnets vekst og utvikling som den fysiske». Tilknytning er en del av den psykiske omsorgen, men kan ha et fysisk uttrykk gjennom ulike reaksjonsmønstre hos barnet (J. Bowlby, 2005; Brandtzæg et al., 2011).

### **1.3 Disposisjon av oppgaven**

Oppgaven inneholder 7 delkapittel. Del 1 omhandler den spesialpedagogiske relevansen i oppgaven og presenterer fire ulike definisjoner av normalitetsbegrepet. Del 2 inneholder en innføring i barnehagens historikk med søkelys på tidlig innsats og normalitet. Den teoretiske og vitenskapelige forankringen av oppgaven er belyst i Del 3, der diskursanalyse blir satt inn i en vitenskapsfilosofisk sammenheng med fokus på Winther Jørgensen og Phillips (1999) sin forståelse av begrepet. Teoriene av J. Bowlby (2005), Sommer, Holm-Hansen og Sverreson Holmes (2014) og den nye sosiologiske barneforskningen representert med Tøssebro og Lundeby (2002) blir sett på i Del 3.2. Faircloughs tredimensjonale modell blir beskrevet i Del 4. Analyse av rammeplanene for barnehagen 2006 og 2017 ligger i Del 5. I analysen er fokuset rettet mot normalitets- og tidlig innsats-perspektivet og hvordan regjeringen gjennom sin politikk har endret begrunnelsen for omsorg og læring i barnehagen. I Del 6 har jeg under avsluttende kommentarer trukket frem de ulike diskursene som har vært relevant for min vinkling av temaet. Del 7 presenterer mulige spørsmål ved videre forskning.

### **1.4 Spesialpedagogisk relevans**

Forebygging innenfor spesialpedagogikk blir definert ut fra individ og samfunnsnivå (Befring & Tangen, 2012, s. 19). I analysen vil jeg se på forebygging ut fra samfunnsnivå.

Spesialpedagogens overordnede mål er ifølge Befring og Tangen (2012, s. 17) «å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn ... som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse». Dette innebærer to sentrale oppgaver: for det første, «å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg». For det andre å «avhjelp og redusere vansker og barrierer som finnes» (Befring & Tangen, 2012, s. 17). Ut fra denne definisjonen er forebygging en sentral del av spesialpedagogens oppgave for å fremme gode livsvilkår for barn. Dette understrekes av ordlyden i *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp*: «Ved at kommunen setter inn spesialpedagogiske hjelpetiltak vil det være mulig å gripe inn på et tidlig stadium .... Dette er i tråd med målsetningen om tidlig innsats» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 6). Spesialpedagogen står daglig ovenfor dilemmaet mellom utviklingsperspektivets farer for å stigmatisere et barn som har normal, men litt sen utvikling, og tidlig innsatsperspektiver der det å ikke se eller synliggjøre en barriere kan hindre igangsetting av tiltak som bidrar til positiv utvikling hos barnet (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014). Trygg tilknytning legger «grunnlaget for god mental helse og representerer en beskyttelsesfaktor for barnet» Killén (2003, s. 581). Tilknytning er gjennom en slik forståelse viktig for barnehagens «suksess» med tidlig innsats.

Ifølge Lewis et al. (referert i Killén, 2003, s. 582) er utrygg tilknytning alene ikke nødvendigvis predikerende for atferdsproblemer på skolen, men kombinert med stress kan dette være tilfelle. Belsky et al. (2007); J. Bowlby (2005) kommer med lignende predikasjoner om ungdom i sin forskning der de linker type tilknytning de ser hos barnet med sosial deltakelse i samfunnet i ungdomsårene. Ut ifra dette ståstedet kan tilknytning spille en rolle for den tidlige innsatsens langsiktige effekt for barnets senere liv.

Rammeplanen og barnehageloven er grunnmuren i barnehagen som alt arbeidet bygges på og som brukes som argument for prioriteringer og fokus. Selv om barnehagen i dag er en frivillig del av utdanningsløpet er det i praksis slik at over 96% av barn i 1-5 års alderen går i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Barnehagen utgjør en stor del av de aller fleste barns hverdag og er ofte starten på den «institusjonaliserte barndommen» (Qvortrup 2012, s. 245). Å sette søkelyset på grunnlaget for hvordan barna blir sett, møtt og forstått i barnehagen ser jeg derfor på som viktig. Grunnlaget som påvirker barnets «livsvilkår og utvikling» (Befring & Tangen, 2012) forstår jeg her som de styringsdokumentene som styrer barnehagens innhold.

De utvalgte styringsdokumentene tjener som rammefaktorer for barnets mulighet for «livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). I vurdering av spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn kan man si at grensene for normalitet operasjonaliseres. Den enkelte spesialpedagogens forståelse og tolkning av normalitetsbegrepet er sammen med innsikt i tilknytningsteori et viktig grunnlag for forståelsen av enkeltbarnets behov for hjelp og valg av tiltak som settes inn.

### **1.5 Normalitet, fire ulike definisjoner**

Hvilket meningsinnhold begrepet normalitet innebærer i samfunnet, har betydning for spesialpedagogens forståelse av begrepet (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014). Dette påvirker igjen hvordan de møter behovet til barn med funksjonsnedsettelse. Det har over tid skjedd en endring i hvilket meningsinnhold samfunnet legger i normalitetsbegrepet. Under vil jeg se nærmere på fire ulike definisjonene av begrepet for å synliggjøre sammenhengen i de spesialpedagogiske argumentasjonene og metodene som blir fremmet i ulike barnehagepolitiske dokumenter.

I det *medisinske normalitetsbegrepet* er skillet mellom frisk og syk det viktigste. Er en person frisk er personen normal. En syk person regnes som unormal og trenger behandling for å komme ut av den unormale situasjonen (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014, s. 35). *Statistisk normalitet* henviser til statistiske standarder som gir informasjon om et fenomen opptrer hyppig eller sjeldent, og med det setter søkelys på normalitet og avvik. Dette gir statistiske mål på blant annet ferdighet gjennom en normalfordelingskurve. Prestasjon i ytterkanten av denne standarden blir betegnet som unormal eller avvikende (Tideman, 2004, s. 120-122). *Den normative definisjonen* av normalitet har standarder på hva som er riktige og gode virksomheter, identiteter og livsstiler. Hva som kjennetegner «de gode løsninger» avgjøres av det gitte samfunnets moralske og sosiale verdier. Avvik er det som ikke faller sammen med det som vurderes som moralsk riktig (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014, s. 35). I Norge vurderes f.eks. inkludering av funksjonshemmede barn som moralsk riktig. Hvis barnet utestenges fra fellesaktiviteter i barnehagen kan det betraktes som umoralsk (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014). I *institusjonell normalitet* (Guneriusen, 2008, s. 161-173) ligger det en forestilling om at profesjoner inngår i og representerer offentlige institusjoner, lover og ordninger. Gjennom kompetanse og system defineres avvik og normalitet. Disse systemene bidrar til å definere nye standardiserte avvik.

Wolfensberger (2000) introduserte uttrykket «Social Role Valorisation» (SRV) som belyser et viktig dilemma med normaliseringsprosessen. Når barn med funksjonshemming forsøkes inkludert i barnehagens hverdagsliv, kan barnet gjennom en devalueringssprosess av de ansatte bevisst eller ubevisst få mindre prioritet (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014). Devaluering kan både foregå på individ- og samfunnsnivå. Dersom ansatt/institusjon/samfunnet gir barnet en devaluert rolle, vil det ifølge Wolfensberger (2000) få følger for barnets identitet og identitetsutvikling. Kassah Lind og Kassah Kwesi (2014) knytter identitet til de rollene vi erverver eller får tildelt. Barn som står i fare for å bli devaluert kan gjennom normalisering få et mer meningsfullt liv. I møte med de minste barna med barrierer som kanskje verken har språk eller motorikk til å protestere hvis de blir gitt en devaluert rolle er spesialpedagogens funksjon ekstra viktig. I SRV forklares noen av dilemmaene i tidlig innsats disse kan settes samme med spesialpedagogens ansvar som yrkesutøver og profesjon.



## 2. Barnehagen: tradisjon, utvikling og rettigheter

For å forstå hvilken tradisjon spesialpedagogikk i barnehagen tilhører, er det viktig å sette den i et historisk og politisk perspektiv (Kjeldstadli, 1999). Barnehagen, som vi kjenner den, har røtter i to tradisjoner: Barneasylene for sosialt vanskeligstilte barn og den frøbelske barnehagen.

### 2.1 Asylbarnehagene og Fröbel

Barneasylene hadde en dobbel målsetning: De representerte barnetilsyn for mødre som måtte ut i arbeid, men skulle også være et samfunnsnyttig oppdragelsestiltak. I barneasylene var det vanlig med fysisk arbeid selv for de minste. Det fysiske arbeidet skulle tilvende de fattige barna til voksenlivet med «regelmessig arbeid», og hindre dem i å drive med «unyttig eller skadelig gjøremål» (Korsvold, 2005, s. 57). Kallstanken sto sterkt og det het at arbeidet i barneasylene ble utført etter det «moderlige instinkt» som enhver normal [middelklasse] kvinne hadde fått i vuggegave (Korsvold, 2005, s. 58).

Frøbels (referert i Korsvold, 2005, s. 64-68) ideer kom til Norge på slutten av 1800-tallet. Fröbel framhevet barnet som frittenkende og samhandlende, i motsetning til lydige og mottagende som var datidens rådende syn (Thorsby Jansen, 2016). Frøbels pedagogiske tanker fra barnehagens arena ble i løpet av 1920-30 årene mer synlig i barneasylene. Gjennom økende vekt på lek og barnas egne aktiviteter skulle barnehagen være for barn fra alle sosiale lag (Korsvold, 2005). Folkebarnehagen ble en videreutvikling av Frøbels grunnide. I Norge fikk folkebarnehagen liten utbredelse, men stor innflytelse på den senere skandinaviske barnehagemodellen (Korsvold, 2005, s. 69). Grunnlaget ble lagt for at småbarnspedagogikken i Norden fikk mer hjemme- og lekepreg, og mindre skolepreg enn i enkelte andre europeiske land (Korsvold, 2005). Segregeringstanken var likevel tilstede i Norge gjennom Abnormskoleloven (1883). De funksjonshemmede (vanføre) var underlagt vanføreomsorgen (Sorkmo, 2011) der målet ofte var enten medisinsk behandling eller yrkesopplæring. Vanføre hjem der funksjonshemmede kunne leve og bo ble opprettet (Sorkmo, 2011). Funksjonshemmede hadde i denne epoken få rettigheter. Barnet som fritt tenkende og samhandlende (den frøbelske tradisjon) var dermed for det «normale barnet».

## 2.2 Etterkrigstiden, 90-tallet og nåtiden

Etter siste verdenskrig var den politiske målsetningen å trygge velferden. Fellesprogrammet fra 1945 hadde «arbeid», «trygghet» og «helse» for alle som kjerneverdier. Utjevning av sosiale forskjeller ble et fellespolitisk mål for velferdsstaten (Korsvold, 2005, s. 76). I 1954 kom de første statlige retningslinjene for barnehager og daghjem i en forskrift om daginstitusjoner<sup>3</sup> for barn. Daginstitusjonene ble vurdert som et sosialt tiltak for barn og familier. Ved opptak av barn hadde barn med funksjonshemninger første prioritet i tråd med den sosialdemokratiske likhetstanken som preget tidsepoken (Korsvold, 2005).

Begrepet funksjonshemmet ble introdusert i offentlige dokumenter gjennom St.meld. nr.88 (Sosialdepartementet, 1966). Denne utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede representerte et brudd med den tidligere særomsorgstenkningen. St.meld. nr. 88 lanserte det såkalte «normaliseringsprinsippet» (Sosialdepartementet, 1966, s. 8) om ikke å trekke unødige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd. I 1969 fikk Blom i oppdrag fra Kirke- og undervisningsdepartementet å danne en komite for å samordne lovregler om spesialundervisning. Blom (1971, s. 46) påpekte behovet for en kartlegging av funksjonsnedsetting på et tidlig tidspunkt for å «motvirke skade som ellers ville være uunngåelig ... Det kan i visse tilfelle dreie seg om tiltak allerede fra 1-2 års –alderen». Blomkomiteen la med dette grunnlaget for tanken om tidlig innsats i Norge. Forslagene i komiteens innstillinger ble i store trekk innlemmet i lov om grunnskole av 1969, som ble vedtatt i 1975. Barn under opplæringspliktig alder fikk med dette en lovfestet rett til spesialpedagogisk hjelp. Denne retten ble videreført i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). Ved inngangen til 1990 var det lagt et nytt grunnlag for integrering innenfor et felles skolesystem (Sorkmo, 2011, s. 118). Systemendringen gjaldt i særlig grad retten til tilpasset opplæring tilknyttet nærskolen. Men endringene omfattet også barnehageloven og barn med funksjonshemming fikk fortrinnsrett til plass i barnehage når de kunne dra nytte av oppholdet (§ 10, Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). Denne forsterkning av enkeltindividets rett til hjelp ble innført gjennom grunnskoleloven § 8 og §13 (Sorkmo, 2011, s. 118).

---

<sup>3</sup> Daginstitusjon var en fellesbetegnelse for barnehager, daghjem, familiebarnehager, småbarnsstuer og fritidshjem for skolebarn (Korsvold, 2005).



Normalitetsbegrepet fikk med denne lovendringen endret betydning i barnehagen gjennom hvordan begrepet «nytte av oppholdet» ble tolket. I håndboka «*målrettet arbeid i barnehagen*» (Balke, Knudsen, Bae, Jansen & Sagbakken Engh, 1982, s. 14-15) blir barnehagens mandat beskrevet til å være en balansegang mellom sosialpedagogikk og pedagogikk. Barnehagens støttende funksjon for barn med funksjonshemming blir nevnt av Balke et al. (1982, s. 15). I Rammeplanen for barnehagen fra 1996 (etter dette omtalt som RP96) ble det slått fast at barnehagen skulle være en «pedagogisk virksomhet» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 7).

I 1990 gikk 36% av barn under skolepliktig alder i barnehage. Av disse utgjorde ett- og toåringer 15% (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8). Ettåringenes andel i barnehagen fikk etter 1997 et oppsving da seksåringene gikk inn i skolen. Ettåringene hadde frem til da fått lite oppmerksomhet i pedagogisk utdanning og forskning. Etter hvert uttrykte mange bekymring for manglende satsing og økonomiske midler til faglig utviklingsarbeid i barnehagen (Thorsby Jansen, 2016). I skolen kom innføringen av PISA i år 2000. I barnehagen fikk dette sammen med OECD (1999)-rapporten ringvirkninger gjennom fokus på at barnehagen skulle være tilgjengelig for alle grupper i samfunnet. Barnehager med god kvalitet ble sett på som et viktig grep for utjevning av sosiale forskjeller før skolestart (St.meld.nr 27, Barne- og familiedepartementet, 1999-2000 s. 104). Hva begrepet kvalitet i barnehagen skulle innebære ble det satt videre fokus på gjennom det treårige prosjektet *Den gode barnehagen 2001-2003* (Barne- og familiedepartementet, 2003). Denne rapporten økte fokuset på tidlig innsats i barnehagen. Prosjektet var medvirkende årsak til at FN's Barnekonvensjon, som Norge hadde ratifisert i 1991, ble en del av barnehageloven i 2003 (Barne- og familiedepartementet, 1991/2003). Kort tid etter satsingsperioden ble det i 2004 dannet to arbeidsgrupper oppnevnt av Barne- og familiedepartementet. Arbeidet til arbeidsgruppen «*Søbstad*» endte i rapporten *Klar ferdig gå! Tyngre satsing på de små* (Søbstad et al., 2005). I rapporten fokuseres det på etterslepet i sektoren når det gjelder den kvalitetsmessige siden: Pedagogisk utdannet personell, underdimensjonert forvaltning og mangel på langsiktig og systematisk kompetansestrategi (Søbstad et al., 2005, s. 84).

Norsk barnehagepolitikk blir av Søbstad et al. (2005) samtidig satt inn i Europeisk sammenheng:

Barnehagepolitikk i EU og i OECD er tydelig på å inkludere barnehagen som en del av utdanningssystemet og som en del av strategien for livslang læring. Norge har frem til i dag ikke inkludert barnehagen som en del av norsk utdanningspolitikk. Likevel er det slik at de utdanningspolitiske trendene som vi ser i EU, OECD og i Europa forøvrig, *må få konsekvenser for vår barnehagepolitikk* [min utheving] og vår styring av og oppmerksomhet om barnehagesektoren (s. 22).

For Søbstad et al. (2005) er det en klar sammenheng mellom europeisk og norsk barnehagepolitikk gjennom OECD og EU. Han peker videre på sammenhengen mellom «befolkningens danning» og tidlig innsats i det som Søbstad et al. (2005, s. 22) i rapporten kaller en «læringsintensiv periode». Han begrunner videre synet sitt ut ifra «nyere kunnskap om barndommen» Søbstad et al. (2005, s. 22). Det var danningen av befolkningen som ifølge Søbstad et al. (2005) kunne forstås som barnehagens viktigste oppgave.

Arbeidsgruppen «Moser» hadde som mandat å utarbeide forslag til revidert utgave av RP96. Dette forslaget ble levert i 2005 og viste et todelt syn på veien videre (Moser, Thoresen Tveter, Skoug, Lindseth & Mikalsen, 2005). Etter 2004 skiftet barnehagen departement fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehageloven ble endret i 2005 og barnehagen fikk en utvidet formåls- og innholdsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). I 2006 kom det en ny rammeplan (heretter omtalt som RP06). Selv om deler av mandatet til arbeidsgruppen Moser et al. (2005, s. 5) for RP06 var å trekke inn nyere forskning, ble det i 2012 uttalt bekymring for manglende satsing på barnehagens kvalitetsmessige innhold, spesielt med tanke på de minste barna. Forskning på området ble pekt på som en mangelvare av blant annet Øie et al. (2012). I 2016 kom det en tilføyning i barnehageloven i form av §19g (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) som satte fokus på det systemrettede arbeidet med barn med spesielle behov og kommunens plikter og rolle i dette arbeidet. Ny rammeplan kom i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Samtidig har det i perioden 2009-2016 vært jevnt stigende antall barn som har fått rett til spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Tallet har steget fra i underkant av 6000 i 2009 til rett under 8000 i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### **2.3 OECD og norsk barnehagepolitikk**

I St.meld. nr. 16 blir OECD omtalt 79 ganger, i Meld.nr. 19, 40 ganger og St.meld nr. 21, 59 ganger<sup>4</sup>. Dette kan indikerer at den norske satsingen innefor barnehagepolitikk har blitt påvirket av OECD sin forskning. OECD er en samarbeidsorgansisasjon for økonomi og utdanning som har medlemmer fra en rekke land, inkludert Norge. Gjennom flere ulike rapporter (OECD, 1999, 2006, 2015) har det blitt rettet søkelys på barnehagen som oppvekstarena. OECD har gjennom sin forskning bidratt til å endre norsk barnehagepolitikks forståelse av tidlig innsats. Denne påstanden vil jeg komme nærmere inn på flere steder i denne oppgaven.

### **2.4 Nyliberalismen i barnehagepolitikken**

Et hovedprinsipp innenfor nyliberalismen er en oppfatning av at det frie markedet er den beste måten å organisere utveksling av tjenester og goder på (Thorsen & Lie, 2007, s. 46). Dette leder i hovedsak til en passiv stat, mer individuell frihet og en forståelse av at ressurser og goder blir mer effektiv utnyttet (Thorsen & Lie, 2007). Nyliberalismen i norsk sammenheng bygger, ifølge Seland (2009, s. 22), mye på samme tanken som liberalismen: Individets frihet og en egalitær grunnholdning som blant annet var grunnlaget for menneskerettighetene og FNs barnekonvensjon (United Nations, 1990). Nyliberalt tankegods kan omfatte en tanke om moralsk dyd: En god og dyktig person er en som klarer å skaffe seg tilgang til markedet og være en «kompetent» deltaker (Thorsen & Lie, 2007, s. 46). En av statens oppgaver innenfor dette synet er å legge til rette for at alle har muligheten til «å bli kompetent» for å få tilgang til markedet. Tidlig innsats blir et viktig samfunnsøkonomisk virkemiddel innenfor denne retningen der målet blir å sikre seg at barnet tilegner seg egenskaper og kvaliteter «for å fungere som fremtidig produktiv borger» (Franck, 2017, s. 157).

I dag ser vi store krav til effektiv utnyttelse av og kontroll med ressursene, blant annet gjennom forpliktende avtaler med enhetslederne og krav om resultatrapportering i offentlig forvaltning (Seland, 2011, s. 25).

---

<sup>4</sup> Telling er gjort med enkelt Adobe Reader søk, og er kun ment for å vise en trend. Tallet kan derfor ikke oppfattes som statistisk nøyaktig.

Dette målet har siden 2016 blitt synlig i barnehageloven § 19g (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016), der det særlig legges vekt på nedbygging av funksjonshemmede barrierer, kostnadene ved tilrettelegging og virksomhetens generelle ressurser. Tidlig innsats har gjennom dette et økonomisk bakteppe som påvirker diskursen. Sterk styring og krav om utnytting av ressurser er noe av det som kjennetegner «New Public Management» (NPM). NPM er en samlebetegnelse for flere ulike prinsipper for organisering og fornyingsprosesser i offentlig sektor med utspring i nyliberalistisk tankegods (Ramsdal & Skorstad, 2004). Ved å ta i bruk modeller fra det private næringsliv, ønsker man å oppnå høyere effektivitet og produktivitet, og ikke minst en strammere økonomisk styring (Ramsdal & Skorstad, 2004). NPM omfatter et bevisst forsøk på å få til endringer i strukturer og prosesser innenfor offentlige organisasjoner «med det målet (på en eller annen måte) å få dem til å yte mer» Busch, Vanebo, Klausen og Johnsen (2005, s. 18). Disse tankene kan man for eksempel finne igjen i dokumentene: *Inkluderende felleskap for barn og unge*, «Ekspergruppen skal i hovedsak vurdere hvordan dagens ressurser kan utnyttes på en bedre måte» (Nordahl et al., 2018, s. 16), og som argument for tidlig innsats, i *Nye sjanser – bedre læring* (Stoltenberg et al., 2019, s. 15), der det pekes på økonomisk forskning som begrunnelse for tidlig innsats. Dette kan bety at jo tidligere den tidlige innsatsen blir satt inn, jo mer får du igjen for de pengene du investerer (Bremnes, Falch & Strøm, 2006). Dette kan også bety at den innsatsen som *blir* satt inn i barnehagen begrunnes ut ifra et statistisk syn på normalitet kontra mer helhetlige vurderinger av enkeltbarnet og miljøet i barnehagen, fordi det første gir en større mulighet til å dokumentere og kontrollere fremgang og effekt. Nyliberalisme og NPM kan på denne måten være med på å forklare utviklingen i rammeplanens innhold fra 2006 til 2017 og regjeringens valg av metoder for satsing på tidlig innsats.

### **3. Teoretisk og metodisk tilnærming**

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsdesign og metode. Jeg reflekterer rundt validitet og forskerrollen, samt styrker og svakheter med Faircloughs tredimensjonale diskursanalytiske modell.

#### **3.1 Valg av forskningsdesign og metode**

En metode er ifølge Vilhelm Aubert (referert i Hellevik, 1999, s. 12) «...en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap». Valget av forskningsdesign har vært styrt av min problemstilling. I dette studiet analyseres de to utvalgte rammeplanene ved hjelp av utvalgte barnehagepolitiske dokumenter (se s 3). Å benytte en forskningsmetode som belyser hvordan mening blir konstruert og hvordan maktforhold gjennom barnehagepolitikk påvirker rammeplanens innhold, var utgangspunkt for valget av Faircloughs kritiske diskursanalytiske metode. Styrken i denne metoden ligger ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 15) i undersøkelsen av endringer. Jeg anser det som hensiktsmessig å benytte meg av Faircloughs kritiske diskursanalytiske metode fordi det er utviklingen innenfor normalitets- og tidlig innsats diskursen i de to utvalgte rammeplanenes tekstlige uttrykk som er utgangspunkt for analysen. Metoden fremlegger tydelige retningslinjer for hvordan en analyse bør gjennomføres. Forbindelsen mellom tekstlig uttrykk og sosial praksis er ofte ikke synlig for folk som produserer og implementerer tekstene. Implementeringens effektivitet avgjøres ifølge Fairclough (2010, s. 132) av at denne prosessen ikke er synlig. Denne oppgaven representerer dermed mitt forsøk på å se sammenhengene mellom utvikling og politisk styring uttrykt gjennom rammeplanens tekstlige dokument.

##### **3.1.2 Styrker og svakheter med metoden**

Sosialkonstruktivismen som et kritisk perspektiv, kan bevisstgjøre oss på at sosiale foreteelser ikke er «naturlige», men menneskeskapte størrelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207). Poststrukturalismen regnes som en underkategori av sosialkonstruktivismen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). En viktig skillelinje mellom Fairclough og andres kritiske diskursanalytiske metoder er, ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 102-103), Faircloughs mer poststrukturalistiske syn på diskurs og det sosiale. Winther Jørgensen og Phillips (1999) peker på at metodens styrke er å kritisere sammenhengen mellom «eier» av teksten og de sosiale relasjonene.

Faircloughs modell blir av Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 101) kalt for «den mest sofistikerede model for forholdet mellem sprogbrug og bredere samfundsmæssige praksisser». Diskursen blir av Fairclough sett på som delvis konstituerende. Dette ligger, ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999), bak hans empiriske interesser for diskursens dynamiske rolle i sosial og kulturell forandring.

Den største utfordringen med metoden er uklarheten i skillet mellom det diskursive og det ikke-diskursive, og skillet mellom diskursanalyse og analyse av sosial praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). I Fairclough sin metode gis det ingen retningslinjer for hvilken sosiologisk teori eller kulturteori som skal benyttes til analysen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 101). Selv trekker Fairclough ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 101) på veldig ulike teoretikere som f.eks. Foucault, Gramsci, Habermas og Giddens. Skrede (2017, s. 151) peker på i sin kritikk av metoden at Fairclough er lingvist og at dette preger hans analysemetode. Chouliaraki og Fairclough (1999, s. 16) er klar på at kritisk diskursanalyse helst bør sees på som en bidragsyter i forskning på sosial praksis.

### **3.1.3 En diskursiv tilnærming til feltet**

Diskursteori av Laclau og Mouffe (2002) tar utgangspunkt i at diskurs konstruerer den sosiale verden i betydninger. Betydningene kan ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999) aldri fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet. Ingen diskurs er en lukket enhet, men omformes snarere kontant i kontakt med andre diskurser. Nøkkelordet i teorien blir derfor diskurskamp (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 40). Forskjellige diskurser som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om, og forstå den sosiale verden på, kjemper hele tiden mot hverandre for å oppnå hegemoni (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Den rådende tolkningen av normalitet blir formet og påvirket av diskurser rundt tidlig innsats, stigmatisering, økonomi, internasjonale pedagogiske trender og allmenpedagogiske og spesialpedagogiske tradisjoner. Den som oppnår hegemoni er også den diskursen som her og nå innehar mest tyngde i sin sannhet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). På denne måten er diskurs med på å prege og skape den sosiale verden.

En kritisk tilnærming til feltet er ifølge Fairclough (1995):

...the sense that it sets out to make visible through analysis, and to criticise, connections between properties of texts and social processes and relations (ideologies, power relation) which are generally not obvious to people who produce and interpret those texts, and whose effectiveness depends upon this opacity (s. 97).

Gjennom en tolkning av Gramsci kobler Fairclough (2010, s. 128) hegemoniets betydning i et samfunn med funksjonen av staten som en «etisk stat». Begrepet stat er i utgangspunktet etisk i form av at en av statens viktigste funksjoner er å løfte de «store massene» i populasjonene innenfor en bestemt kultur og til et moralsk nivå, eller en type moral som samsvarer med statens behov for «productive forces»<sup>5</sup> for å oppnå utvikling. Denne utviklingen henger sammen med den «herskende klasses» interesser. I vårt demokratiske samfunn er det ikke en synlig herskende klasse, men heller en vinner av «diskurskampen» som blir synliggjort i politiske styringsdokumenter. Politikk er makt og kan gi posisjon til å definere diskursen. Gjennom rammeplanen er politikken med på å definere hva som regnes som inkludert og ekskludert i barnehagediskursen og med det hvordan normalitet blir definert.

Foucaults (1999) «Sanne diskurs» med sitt fokus på normalitet, skiller mellom sant og falskt, den normale og den gale. Skille er preget av og endres av det samfunnet og den tidsalderen det opptrer i (Foucault, 1999, s. 10-15). Viljen til sannhet støtter seg på et institusjonelt grunnlag som forsterkes og videreføres i kraft av en tett vev av praksiser som pedagogikk, og mer dyptgripende hvordan *viten* settes i verk i et gitt samfunn (Foucault, 1999, s. 13). Der vi før støttet barneoppdragelse på religion og filosofi, støttes barneoppdragelse i dag på vitenskap (Smith, 2012, s. 25).

Hvordan viten settes i verk i vårt samfunn kan man trekke inn i forståelsen av hvordan f.eks. Meld.nr 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016) støtter seg på forskning for å fremme sin versjon som den «sanne diskursen».

---

<sup>5</sup> Jeg har her valgt å bruke det engelske uttrykket, fordi «arbeidsstyrke» som kanskje er den mest naturlige oversettelsen, ikke er helt dekkende for innholdet i uttrykket.

Foucault (1999) sin definisjon av diskursen innebærer en bestemt forståelse av makt som en definisjonskamp, som ikke foregår på individnivå, men på systemnivå (Foucault, 1999). Jeg forstår her systemnivå som politiske dokumenter som er rettet mot barnehagens pedagogiske virksomhet. En del av analysen blir å se på hvilke diskurser som leder diskurskampen og hvordan dette er synlig i de utvalgte tekstene.

### 3.1.4 Diskursanalyse som metode

Hjardemaal forklarer diskursanalyse som: å forstå språkets rolle «i konstruksjon av kunnskap og virkeligheten» (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 208). Et utgangspunkt for tolkningen er at «en tekst alltid blir lagd av en opphavsmann i en viss sammenheng i en viss kontekst» Kjeldstadli (1999, s. 185). Sammenhengen mellom tekst og samfunn, som forstått hos Kjeldstadli (1999), har likhetstrekk med Foucault (1999) sin definisjon av diskursen. Offentlige tekster kan ha mange synlige og usynlige forfattere, flere politiske ideer og motstående syn i en og samme tekst. Det blir derfor naturlig for meg, som en del av analysen, å se på de to utvalgte rammeplanene i den sosiale politiske konteksten de er skrevet i.

Diskursanalyse er en teoretisk og metodisk helhet som inneholder ontologiske og epistemologiske premisser angående språkets rolle i den sosiale konstruksjonen av verden (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). I analysen vil jeg forholde meg til Winther Jørgensen og Phillips (1999) sin definisjon av diskursbegrepet og deres vinkling av diskursanalyse som en metode innenfor sosialkonstruktivismen. Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) definerer diskursanalyse på to ulike måter: For det første som en bestemt måte å snakke om og forstå verden eller et utsnitt av verden på. For det andre dekker ofte ordet «diskurs» over en ide om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi jobber (agerer) innenfor forskjellige sosiale domener.

Når det gjelder mitt forskningsspørsmål og Winther Jørgensen og Phillips (1999) sin definisjon, kan man si at politikken påvirker barnas liv her og nå og barns liv som fremtidig voksen. Samtidig virker påtrykk fra samfunnet og barnas *sette* utvikling tilbake på de satsningsområder som blir politisk prioritert. Politikk og forskning påvirker igjen hvilken del av barns liv som blir *sett*.



### 3.1.5 Validitet

Som kommunalt ansatt i barnehage i 10 år, har jeg jobbet mye med føringene fra rammeplanenes innhold og oppgaver, og hvordan vi skal tolke disse inn i «vår» verden. Winther Jørgensen og Phillips (1999) peker på at det er viktig å sette parentes rundt seg selv og sin egen viten så godt man kan, slik at ens egne vurderinger ikke overskygger analysen. Min profesjonsbakgrunn som pedagog, min kulturelle bakgrunn som norsk kvinne med barn og de erfaringer jeg har med ettåringer og barn med funksjonshemming i barnehagen, vil prege min analyse av diskursene, men jeg skal prøve etter beste evne å «vise dem med antropologiske øyne» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Det vil jeg gjøre gjennom bruk av kildekritisk blikk, og ved å la ordbruken i diskursen bli «gjennomsiktig» (Fairclough, 2010). Ved å se verden gjennom en bestemt teori, kan man fremmedgjøre seg ovenfor materialet man studerer og på den måten fri seg fra sine egne selvfølgeligheter. I lys av teorien kan man stille seg andre spørsmål til materialet enn man kan gjøre ut ifra hverdagsforståelsen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 33). I min oppgave er det diskursteori og tilknytningsteori som utgjør denne rammen.

### 3.1.6 Forskerollen

«Tekstlesning og tolkning vil alltid være preget av den som leser» (Tholin, 2011, s. 61). Under skriving av denne oppgaven har jeg hatt tre dilemmaer. For det første står det ofte ikke noe direkte om ettåringen i de ulike dokumentene. Uttrykket «de minste» eller «småbarnsalderen» er ofte brukt, men sjelden definert. Man kan få inntrykk av at «de minste» rommer alle utenom førskolebarna. For det andre er forskning på spesialpedagogikk i norske barnehager en mangelvare (Nordahl et al., 2018, s. 23). Relevante statistikker og forskning på norske forhold har derfor vært vanskelig å finne. For det tredje, hvordan begrepet «tilknytning» forstås og omtales er forskjellig i RP06 og i RP17. Ordet «tilknytning» er ikke nevnt i RP06 eller barnehageloven og ikke direkte brukt i RP17. Begrepet «tilknytning» blir i min oppgave forstått som en del av begrepet «omsorg» og en tolkning av andre begreper med lignende meningsinnhold. En del av denne oppgavens utfordringer har dermed vært å tolke disse inn mot mitt forskningsfokus. Denne oppgaven er derfor på alle måter mine «tankekonstruksjoner» (Tholin, 2011, s. 61) og ikke en definert sannhet. Andre personer vil kanskje tolke resultatene jeg presenterer på en annen måte og med et annet fokus.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) fremhever betydningen av å være bevisst sin egen rolle og sitt eget ståsted som forsker når en bruker diskursanalyse som forskningsmetode. De fremhever bruken av teori for å undersøke den diskursen man selv er tett på og selv har en mening om. Det kan selvfølgelig også diskuteres at valg av teori blir påvirket av den utdanningen og den kulturen man er en del av. Jeg vil derfor etterstrebe at min oppgave skal være mest mulig gjennomiktig og at argumentene mine skal være veldokumenterte for å sikre kvaliteten.

### **3.1.7 Valg av litteratur**

Å velge litteratur og ikke minst velge bort litteratur er vanskelig i en oppgave som denne fordi alle diskurser henger sammen og påvirker hverandre. Spesielt valget av politiske dokumenter der barnehage og skole blir vurdert sammen har gitt hodebry. Dette fordi de begge forstås som en del av et helhetlig utdanningssystem. Jeg har derfor valgt å presentere hver rammeplan for seg i kronologisk rekkefølge. Jeg har i denne sammenhengen valgt bort rammeplan 2011 blant annet på bakgrunn av *Evaluering av rammeplanen 2006/2011* (Ljunggren et al., 2017), der rammeplan 2011 blir omtalt som «noen justeringer» av 2006 planen (Ljunggren et al., 2017, s. 12). Jeg vurderer det slik at en analyse av rammeplan fra 2011 ikke ville ha tilføyd noen nye analytiske elementer. Rammeplanene fra 2006 og 2017 er ekstra interessante fordi sammenhengen mellom ytre politiske hendelser i Europa og rammeplanenes innhold gir seg utslag i språklig tydelighet. Begge de to utvalgte rammeplanene er knyttet opp mot hver sin stortingsmelding. Jeg har på grunnlag av dette trukket inn St.meld. nr.16, *Tidlig innsats for tidlig læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007) i analysen av RP06 og Meld. St.19, *Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016) under analysen av RP17. Disse stortingsmeldingene regnes som grunnlagsdokument for utarbeidingen av de to utvalgte rammeplanene.

Jeg har brukt søkebasen som BIBSYS, ERIC, Google Scholar, idunn.no og regjeringa.no for å hente frem faglitteratur, doktorgradsavhandlinger, fagfellevurderte artikler og aktuelle stortingsmeldinger. Jeg har benyttet meg av søkeord som «tidlig innsats», «tilknytning», «spesialpedagogikkens historie», «barnehagepolitikk», «early childhood education» og «early childhood education in the Nordic countries». Jeg har begrenset søket til nordisk litteratur og litteratur på engelsk eller oversatt til engelsk. Min tolkning blir dermed påvirket av oversetterens tolkning og ordvalg.

Mitt valg av litteratur er i tillegg blitt avgrenset av mitt forskningsfokus på diskursen rundt normalitet og tidlig innsats i barnehagen samt mitt vitenskaplige rammeverk gjennom Faircloughs tredimensjonale metode og J. Bowlby sin tilknytningsteori.

Den nordiske barnehagemodellen kjennetegnes av at «barns egenorganiserte lek, ulike former for læring» .... «omsorg er en intrigert del av helhetlig barnesentrert pedagogikk» (Seland, 2009, s. 55). Modellen bygger på ideer om det kompetente nordiske barnet. Nordisk barnehageforskning står derfor i en særstilling i verden og har begrenset de delene av litteratur som omhandler forskning. Andre land som det ellers hadde vært naturlig å sammenligne oss med, med tanke på forskning, er gjort i institusjoner som er kvalitativt annerledes enn den norske barnehagen (Seland, 2009). Den forskningen som likevel er trukket inn fra andre land, er trukket inn fordi styringsdokumenter eller forskere som ser på norske forhold bruker disse som argumentasjon for konklusjoner eller eget syn.

### **3.2 Teoretiske rammefaktorer**

Innsikt i tilknyttingens rolle for barnets trivsel i barnehagen påvirker spesialpedagogens tolkning av hva som er normalt reaksjonsmønster hos et barn. Denne innsikten er med på å operasjonalisere normaliteten og vurdere barnets hjelpebehov.

#### **3.2.1 Teori om tilknytting, Bowlby**

Ideelt sett bør forholdet mellom den profesjonelle omsorgsarbeideren og den omsorgstrengende betraktes som et dialogisk forhold mellom to likeverdige parter i et subjekt til subjekt forhold (Tholin, 2003, s. 69). Relasjonen er asymmetrisk og det ligger en utfordring i at de likeverdige er ulike i alder og erfaring (Tholin, 2003, s. 69). Det hviler et stort ansvar på spesialpedagogen i å håndtere relasjonen med barna og deres foreldre på en god måte. I min oppgave vil jeg knytte dette ansvaret inn mot tilknytningsteori ut ifra Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 32) sin forståelse av hvordan teori kan gi «antropologiske øyne».

Objektrelasjonsteorien og videre tilknytningsteori ble utviklet av J. Bowlby, Winnicott, Ainsworth, Stern, Schore og Fonagy med flere (Hart & Schwartz, 2009).

Den er blant annet brukt som teoretisk bakgrunn i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 37), *TEMAHEFTE: om de minste i barnehagen* (Sandvik, 2006) og indirekte gjennom ordvalg i RP06 og RP17. Oppgavens størrelse gjør at jeg i kapittelet under kun vil ta for meg det jeg oppfatter som hovedtrekkene i tilknytningsteorien og de nye tendensene innenfor forskningen som jeg mener har relevans i min analyse.

Tilknyttingens biologiske nøkkelfunksjon, overlevelse, pekes av J. Bowlby (2005) på som grunnlaget for hans teori. Evnene til å ha emosjonelle bånd til andre som omsorgsperson eller som den som trenger omsorg, er regnet som et prinsipielt trekk i teorien for utvikling av god mental helse og et godt selvbylde (J. Bowlby, 2005). I spedbarnsalderen viser barn mange av de delferdighetene som senere utvikler seg til tilknytningssystemet. Fra ni måneder utvikler størstedelen av småbarn respons i form av gråt og protest hvis det blir overlatt til fremmede (Ainsworth & Bell, 1970). Dette peker J. Bowlby (2005) på og viser til at barnets arbeidsmodell av mor er tilgjengelig for barnet under mors fravær. Barnet uttrykker også gjenkjenning når mor kommer tilbake. I tillegg til en modell av mor lager barnet en arbeidsmodell av seg selv i interaksjon med henne og med far. Arbeidsmodellen omhandler ifølge J. Bowlby (2005) hvem omsorgspersonene er, hvor de er og hvordan omsorgspersonene reagerer på barnets utspill. Barnet danner seg i tillegg en modell av sitt eget selvbylde og om barnet oppfatter seg selv som betydningsfull ovenfor sin omsorgsperson. Ut ifra dette betegnes tilknytningen som trygg eller usikker. Ved trygg tilknytning fungerer omsorgspersonen som en «sikker base» som barnet kan vende tilbake til i trygg forvisning om at de blir møtt når behovet for trøst, nærhet og søvn melder seg. Og som en «sikker havn» barnet kan utforske ut fra når det er på en fremmed plass. Etter hvert som barnet modnes kan denne indre arbeidsmodellen endres. Et barn som har usikker indre arbeidsmodell kan dermed endre på dette hvis omgivelsene tilbyr støttende og trygge omsorgspersoner.

Ettåringen kan fortsatt være i den fasen der den enda ikke skjønner at mor kommer tilbake når hun går fra barnehagen (jevnfør Ainsworth & Bell, 1970). Ettåringen kan derfor være ekstra sårbar når den begynner i barnehagen (Drugli, 2014, s. 34), fordi barn i denne perioden ifølge Broberg, Granqvist, Ivarsson og Mothander (referert i Drugli, 2014, s. 34) har begrensede kognitive forutsetninger til å forstå hva som skjer når foreldrene forlater dem. Kombinasjonen å være liten og i tillegg ha funksjonshemmede barrierer kan gi en ekstra sårbarhetsfaktor.

Stabilt personale er påpekt av Tøssebro og Lundeby (2002) som en viktig faktor for trivsel for barn med funksjonshemming. Trygge, tilstedeværende og stabile ansatte som møter barnet med funksjonshemmende barrierer i barnehagen kan veie opp for dobbeltrisikoen (Brandtzæg et al., 2011, s. 275) og ha betydning for barnets senere liv. Dobbelttrisikoen peker i en studie av Institute of Child Health and Human Development (NICHD), som er referert i Brandtzæg et al. (2011, s. 275), på at tilknytning og dårlig og/eller langvarig dagomsorg er forbundet med utrygg tilknytning hvis disse kommer sammen med andre risikofaktorer som at barnet har vanskelig temperament, psykisk syke foreldre eller omsorgspersoner som er lite sensitiv i sin samhandling med barnet. Studien fra NICHD ga også støtte til en kompensasjonshypotese, der god kvalitet på omsorg som starter tidlig, er stabile og omfatter mange timer, fungerer som en beskyttelsesfaktor for barn med mange risikofaktorer (Brandtzæg et al., 2011, s. 275). Ved observasjon av tilknytningsmønster hos ettåringer vil de med trygg tilknytning ha andre forventninger til samspill enn ettåringer med negativ samspillserfaring (J. Bowlby, 2005, s. 142-143). Når tilknytningsmønstret er etablert blir det gjerne værende. En grunn til dette er hvordan foreldre behandler sine barn gjerne fortsetter uendret. Arbeidsmodellen kan dermed virke som en selvoppfyllende profeti fordi reaksjonene står i samsvar med forventningene. Dette betyr at et barn med trygg tilknytning er gladere og mindre krevende å ta seg av enn et barn med usikker tilknytning.

J. Bowlby (2005) uttaler:

An anxious ambivalent child is apt to be whiny and clinging; whilst an anxious avoidant child keeps his distance and is prone to bully other children. In both of these last cases the child's behaviour is likely to elicit an unfavourable response from the parent so that vicious circles develop (s. 143).

Studier viser at barn under tre år kan endre sitt tilknytningsmønster hvis omsorgspersonen endrer måten det behandler barnet på (J. Bowlby, 2005). På tross av «den generelle stabiliteten, som pekt på hos J. Bowlby (2005), er det dokumentert endringer ved endret atferd hos tilknytningspersonen og/eller i livssituasjonen» (Killén, 2003, s. 577). Barns tilknytning kan ifølge J. Bowlby (2005) få stor betydning for barnets utvikling og senere liv.

I tillegg til den viktigste primære tilknytningspersonen vil små barn utvikle sekundære tilknytningsrelasjoner til noen flere voksne.

Barn utvikler et «tilknytningshierarki» der en voksen står på toppen, men der barnet også kan ha gode og nære relasjoner til andre personer (R. Bowlby, 2007, s. 307-319).

Det synes å fremme barns psykiske helse å ha tre eller flere slike sekundære tilknytningsrelasjoner (kompensasjonshypotesen) så fremt relasjonene er nære og trygge (Drugli, 2014). I barnehagen blir det dermed et mål at hvert enkelt barn skal få en voksen som blir innlemmet i «sekundærlisten». Dette ser man gjennom praksisen med primærkontakt som 70% av utvalget til Seland, Hansen Sandseter og Bratterud (2015, s. 41) hadde. Trygg tilknytning til en på sekundærlisten kan på grunnlag av kompensasjonshypotesen ifølge Brandtzæg et al. (2011, s. 275) få stor betydning for senere liv for i utgangspunktet sårbare barn. På denne måten kan vi forstå rammeplanene og styringsdokumenter som en av rammebetingelsene for barns mulighet for tilknytning i barnehagen. Fordi rammeplanens styrende funksjon setter rammer for hva hverdagen i barnehagen skal inneholde.

### **3.2.2 Synet på barn i endring**

Parallelt med at barnehagens rolle i samfunnet har endret seg, har også synet på barn og oppvekst endret seg. Det har skjedd et paradigmeskifte som ifølge Sommer et al. (2014) skiller tiden før og etter 1960-tallet i utviklingspsykologien. Han viser til at det «finnes en utviklingspsykologi for å holde kvinner/mødre hjemme» og en annen for «å la kvinner/mødre være utarbeidende, uten å skade barna» (Sommer et al., 2014, s. 56). Vår forståelse av utviklingsteori har dermed blitt påvirket av samfunnsutvikling og kvinnekamp. Dette virker inn på barnehagediskursen der barnehagen kan tolkes både ut fra et samfunnsperspektiv, kvinnekamp perspektiv eller individperspektiv.

«Den nye barneforskningen» med sosiologisk vinkling anerkjenner barnet som «subjekt» og kompetent aktør i eget liv (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 30). Forståelsen av barnet som en «kompetent aktør» eller «human being» fremhever barndommens egenverdi og barnet som et aktivt, autonomt og hardført subjekt. Utfordringen med synet på barn som «kompetent» er at barnet selv kan bli ansvarlig for sin egen oppdragelse. Det motsatte blir da forståelsen av barn som «human becoming» (Qvortrup, 2009), en forståelse av barnet som blivende voksen, som innebærer et fokus på barnet i utvikling og at det skal forandres til noe det ikke er. Det er hva det skal bli i fremtiden som styrer forståelsen av barnet. Barndommen forsvinner gjennom dette som kategori på egne premisser (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 31). Forståelsen av barnet som «human being» er i tråd med moderne menneskerettighetssynspunkt (Bae, 2018).

Respekt for enkeltindividets integritet og rett til å ytre seg om eget liv er en hjørnestein i utviklingen av demokratiet. Dette har blitt satt på den politiske dagsorden gjennom FNs barnekonvensjon (United Nations, 1990). Konvensjonen har med sitt forpliktende innhold siden 1991 utgjort et grunnlag for norske myndigheters barnepolitiske arbeid (Scheie, 2005). Konvensjonen gjennomsyrrer i dag lovverket<sup>6</sup> og rammeplanen<sup>7</sup>. Bae (2018) sier at utfordringen i dette nye barnesynet er å møte barnet som individ med følelser, tanker og meninger og som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn og som medmennesker. Bae (2018) peker dermed på noe av essensen innenfor normalitetsdiskursen og tidlig innsatsperspektivet. Hvordan dette forstås innenfor de politiske styringsdokumentene vil jeg komme nærmere inn på i Del 5 under analysen.

---

<sup>6</sup> Dette gjelder blant annet barnevernloven, opplæringsloven og barnehageloven (Scheie, 2005).

<sup>7</sup> Rammeplanen er bygd på og refererer til barnehageloven.



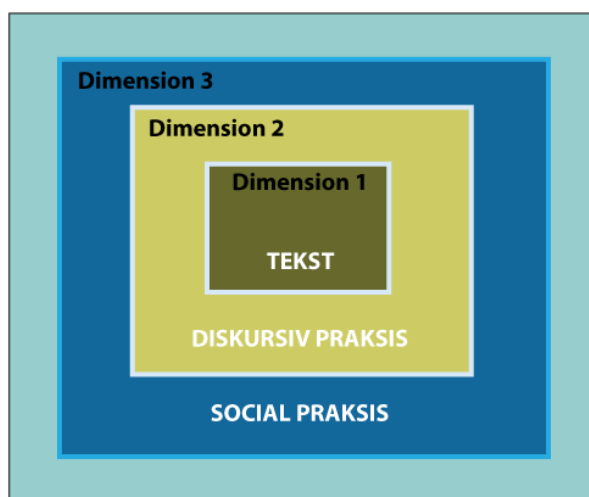


## 4. Diskursanalyse

Når jeg går inn i ulike offentlige rapporter, velger jeg å se på hvordan den sosiale praksisen som er manifestert i teksten har intertekstuell betydning for rammeplanens ordlyd. Gjennom analyse av diskursen vil jeg se på hvem som «eier» de hegemoniske definisjonene av normalitet og tidlig innsats samt hvordan definisjonene har utviklet seg fra 2006 til 2017. Spørsmålet er hva som er konstituerende og endrende for utviklingen av diskursene. Jeg har tatt inn betraktninger fra den nyliberale diskursen der jeg ser den har hatt betydning for tolkningen av begrepene tilknytning og tidlig innsats som ordlyd i rammeplanen.

### 4.1. Faircloughs tredimensjonale modell

Med utgangspunkt i Fairclough (2010, s. 133) sin tredimensjonale diskursanalytiske modell vil jeg synliggjøre de sosiale strukturer og maktrelasjoner som påvirker den sosiale praksisen. Innenfor og mellom de ulike diskursene blir viten, sosiale relasjoner og identitet forandret og reproduisert. Det er et dialektisk forhold mellom diskursene og andre sosiale dimensjoner (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77).



**Figur 1.**

Illustrasjon av analysenivåer i diskursanalyse (Fairclough, 2010, s. 133).

### 4.1.1 Diskursiv praksis

Analyse av diskursiv praksis ser på hvordan tekstforfattere benytter allerede eksisterende diskurser og sjangre for å skape en tekst, og hvordan tekstmottakeren anvender eksisterende diskurser og sjangre i komposisjon og fortolkning av teksten (Fairclough, 2010; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Ved å se på forskjellige utkast av en tekst (en intertekstuell kjede), kan man se den samme teksten i en rekke forskjellige utforminger. Oppbyggingen og innholdet endres og en hypotese om hva slags «produksjonsforhold» en tekst er underlagt kan legges frem (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 93). Diskursiv praksis setter ifølge Fairclough «spor» i tekstens overflate (interdiskursivitet) samtidig som tekstene (intertekstuel) trekker på andre tekster skjult og eventuelt åpenlyst som manifest på intertekstualitet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 93). Ved å trekke frem metoder som har blitt etablert og endret på grunnlag av hvordan regjeringen har endret rammeplanene, ønsker jeg å peke på hvordan de har utøvet sin makt i produksjonsprosessen.

### 4.1.2 Tekst

Gjennom språklig analyse trekkes tekstens egenskaper frem og gir innsikt i hvordan diskursive prosesser kan forstås og identifiseres (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 94). Tekst kan her være: Tale, skrift, bilder eller en blanding av det språklige og det visuelle Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 80). Gjennom valg av ord uttrykker «teksten» en eller flere holdninger (attityde) og synliggjør bestemte versjoner og sammenhenger av identitet, relasjoner og virkelighet. Hvordan en tekst tolkes vil alltid bli påvirket av den etablerte diskursen rundt personen som leser den. Diskursen etableres ved at betydningen utkrystalliseres ved *nodalpunkter* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Nodalpunkter er ord eller uttrykk i teksten som særlig vektlegges og som andre ord og uttrykk dreier rundt (Laclau & Mouffe, 2002, s. 24). I analysen av en tekst vil man alltid lete etter mening i teksten samtidig som man ser etter hvordan teksten er formet. Prosessene blir dermed en del av en helhet (Fairclough, 1992, s. 74). I min analyse av teksten ser jeg på de nodalpunktene som dominerer teksten og som påvirker måten vi tolker gamle sannheter og etablere nye sannheter innenfor barnehagediskursen. Jeg har i teksten hatt søkelys på begrepskonstruksjoner som involverer tidlig innsats og tilknytning og hvordan disse har påvirket og blir påvirket av diskursens forståelse av normalitet.

### **4.1.3 Sosial praksis**

Mellom tekstanalyse og sosial praksis er det et uklart skille, man kan ikke analysere en tekst uten også å snakke om hvilke forhold og tradisjoner den er skrevet i (Fairclough, 1992, s. 74). Den sosiale praksisen er påvirket av standarder i organisasjonen, organiseringen av samfunnet og de sosiale strukturer. En analyse av sosial praksis innebærer en analyse av opphavsmann og kontekst (Kjeldstadli, 1999). Språk påvirker, skaper og endrer sosiale forhold og sosiale praksiser. Språk assosieres med makt og er en del av vår måte å kommunisere på. Kommunikasjon er en sosial handling og språket vårt og våre sosiale valg av ord former samfunnet vårt gjennom tekstene som blir produsert (Fairclough, 1992).



## 5. Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg se på rammeplanene for barnehagen, innhold og oppgaver fra 2006 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017b), og analysere disse ved hjelp av Faircloughs tredimensjonale modell. Jeg vil først se på analyse av diskursiv praksis for å vise hvilke «produksjonsforhold» dokumentet ble laget under (Winther Jørgensen & Phillips, 1999) før jeg går over til tekstanalyse og til slutt ser på sosial praksis. Jeg vil i analysen trekke inn noen pedagogiske metoder som er trukket frem som eksempler i stortingsmeldinger og som kan være konstituerende for spesialpedagogisk praksis. Til slutt vil jeg se på utviklingen som har skjedd fra RP06 til RP17 og på noen av dilemmaene som denne utviklingen kan bety for spesialpedagogen.

### 5.1 Rammeplan for barnehagen 2006

#### 5.1.1 Analyse av diskursiv praksis

RP06 ble utarbeidet under det nye Kunnskapsdepartementet opprettet av Stoltenbergs andre regjering 1.1.06, og var en videreføring av Utdannings- og forskningsdepartementet, som nå også omfattet barnehagen. Djupedal (SV) var departementets første politiske leder og ble senere avløst av kunnskapsminister Solhjell (SV) 18.10.07. RP06 bygget på resultatet fra arbeidsgruppen «Moser» som ble nedsatt i 2004 (Moser et al., 2005) for å revidere RP96, samt St.meld. nr.30, *Kultur for læring* (2004), *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* (Søbstad et al., 2005) og St.meld. nr.16, ... *og ingen sto igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007).

Arbeidsgruppen Moser et al. (2005) hadde som mandat at RP06 skulle være mindre omfattende og mer kortfattet enn RP96 samtidig som de sentrale prinsippene i RP96 skulle videreføres. I tillegg til planen skulle det utvikles temahefter for hvert fagområde, men dette var ikke en del av mandatet. Planen skulle «angi barnehagens samfunnsmandat og være et grunnlag for myndighetenes tilsyn med virksomheten» (Moser et al., 2005, s. 5).

Barnehagens egenart som «arena for lek, omsorg og læring» (Moser et al., 2005, s. 5) skulle komme tydeligere frem. Den skulle også ta hensyn til «nyere forskning om små barns sosialisering og læring» (Moser et al., 2005, s. 5).

Arbeidsgruppens medlemmer bestod av: professor Thomas Moser (leder), professor Anders Lindseth, Ingebjørg Mikalsen (styrer i gårdsbarnehage og øvingslærer), førstelektor Tove Skoug og førstelektor Ingeborg Tvetter Thoresen (f.o.m. januar 2005). Arbeidsgruppens innstilling var enstemmig med unntak av tre dissenser fra medlemmene Lindseth og Tvetter Thoresen. De avga et eget forslag til kapittel tre om oppdragelse. Lindseth og Tvetter Thoresen (Moser et al., 2005, s. 8) mente at det ikke burde være egne læringsmål for barn. I kapitlet om læringsarena uttalte de at dette ville:

... resultere i sterkere fokus på "læring" enn tidligere, til tross for at andelen av de minste barna blir større enn tidligere. Det vil videre kunne føre til en forskyvning hos de voksne av vekten på barnehagens ulike oppgaver, fra omsorg og oppdragelse til "læring" (Lindseth og Tvetter Thoresen i Moser et al., 2005, s. xi).

Lindseth og Tvetter Thoresen uttrykker videre om fremtiden til barnehagen:

Vi frykter at fastsettelse av læringsmål for barna i rammeplanen vil kunne føre til vurdering av det enkelte barn, med tanke på måloppnåelse, som sammen med dokumentasjon gir virksomheten en drift henimot opplæring og utdanning, på tvers av lovens bestemmelse i § 1 (Moser et al., 2005, s. xi).

Lindseth og Tvetter Thoresen peker i sin uttalelse på elementer som senere har preget diskursen i barnehagen: forholdet mellom læring, omsorg og hvordan barnehagens samfunnsmandat skal tolkes og forstås. Deres uttalelse kan samtidig forstås som en protest mot en sterkere ytre styring av sektoren og et ønske om å bevare den norske barnehagetradisjonen. Det var ulik tolkning av § 1 i barnehageloven som førte til splittelsen i gruppen. Goodlad (1979) sier at lærerplaner har ulike «ansikt». Med det mener han at både det som foregår før, under og etter at selve dokumentet er laget, påvirker og er en del av lærerplanen. Barnehagediskursen blir på denne måten synlig i den skriftlige utgaven av dokumentet. Lindseth og Tvetter Thoresen protesterte mot det de så på som en endring av samfunnsmandatet. De ville beholde den norske tradisjonen fra 80 og 90-tallet der omsorg hadde en mer sentral rolle i barnehagen. Flertallet i arbeidsgruppen ville ta inn over seg den mer fagsentrerte dreiningen mot læring og den svenske tradisjonen der barnehagen og skolen lenge hadde hatt en felles lærerplan (Østrem et al., 2009). Forslaget fra flertallet i gruppen kan derfor være et uttrykk for et ønske om å heve barnehagens status bort fra lekmanstradisjonen (Steinnes, 2014) mot samme status som skolen.

RP06 viser dermed to ulike samfunnsmandat for barnehagen: Et omsorgsmandat, der den skal være et velferdstilbud for småbarnsforeldre, altså en videreføring av deler av asyltradisjonen, og et læringsmandat der den pedagogiske virksomheten blir en videreføring av Frøbels folkebarnehagetradisjon.

Strømninger i tiden samt tradisjoner, kulturarv og faglig og personlig ståsted til dem som er ansvarlig for å utforme lærerplanen, vil påvirke hvordan den formes (Gundem Brandtzæg, 1990). Dette første nivået er, ifølge Goodlad (referert i Gundem Brandtzæg, 1990, s. 42) «ideens lærerplan». I tidsrommet mellom RP96 og RP06 skjedde det flere politiske endringer som hadde innvirkninger på barnehagediskursen og som påvirket planens endelige utforming. I denne perioden under Stoltenbergs andre regjering kom PISA inn i norske skoler. Dette kan vi se igjen i St.meld. nr.30, der PISA-undersøkelsen med blant annet svake leseferdigheter i skolen blir tatt opp (Utdanning og forskningsdepartementet, 2004, s. 12-13). St.meld. nr.30. pekte på at barnehagen kunne bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte «særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker» (Utdanning og forskningsdepartementet, 2004, s. 11). Dette peker på barnehagens ansvar i arbeid med tidlig innsats og utjevning av sosiale forskjeller.

Fra arbeidsgruppe Moser et al. (2005) leverte sitt forslag til den endelige utgaven av RP06 trådte i kraft ble det gjort flere endringer av en intern rammeplangruppe i departementet. Sammensetningen til denne gruppen vil jeg komme nærmere inn på under tekstanalysen. Østrem et al. (2009, s. 11) beskriver RP06 som at den «bærer tydelig preg av å være et politisk styringsdokument». Politikken satte språklige spor i RP06 gjennom valg av ord og innhold. I motsetning til RP06 ble RP96 beskrevet som «gjeldende barnehagepedagogikk slik faget ble definert innenfra» (Østrem et al., 2009, s. 11). RP06 kan på denne måten forstås som et utslag av en europeisk trend med mer politisk engasjement innenfor sektoren. Dette inntrykket blir forsterket av at OECD opptrer i 79 sammenhenger i St.meld. nr.16. (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007). Den politiske trenden var med på å åpne opp for mer nyliberalistisk tekning i barnehagen, og for en utvikling av synet på tidlig innsats.

Toddlerne ble en viktig målgruppe for implementeringen av RP06 i barnehagen. Østrem et al. (2009, s. 12) sier: «Det er viktig å spørre hvordan planen omsettes til praksis i arbeidet med de yngste barna i barnehagen».

Læringsdiskursen ha fått en tydeligere rolle i planen, og Østrem stiller spørsmål om hvordan den skulle forstås. Overføringen av barnehagen til Kunnskapsdepartementet i 2006 tydeliggjorde at barnehagen var en del av utdanningsløpet (Østrem et al., 2009, s. 12). RP06 viser dermed en vridning mot det svenske systemet. Rammeplanenes innhold og oppgaver (utgave 2006/2011 og 2017) har siden blitt koordinert med grunnskolens lærerplan. Læringsdiskursen i barnehagen har på denne måten, gjennom ytre politiske hendelser som koordinering av planens innhold med grunnskolens lærerplan, PISA-undersøkelsen i skolen og overføring til Kunnskapsdepartementet, blitt styrket.

Omsorg blir i RP06 omtalt som grunnlaget for «utvikling av sosial kompetanse og som et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv» (s. 25). Omsorgsbegrepet blir gjennom en slik ordsammensetning knyttet opp mot utvikling og kan oppfattes som et middel for å oppnå livslang læring. Omsorgsbegrepet som selvstendig begrep ble i RP06 svekket og fikk en annen rolle innenfor barnehagediskursen. Omsorg kan etter RP06 lettere bli sett på som en metode istedenfor et mål. Det kan forstås som et middel for at barnet skal bli «en god samfunnsborger» og gi grobunn for en forståelse av barnet som «human becoming» (Qvortrup 2012). Tidlig innsats-diskursen hadde påvirkning på omsorgens plass i styringsdokumentene. Når barnehagen i sine styringsdokumenter blir forstått som en «lærende organisasjon» og skal gi barna mulighet for «medvirkning og livsmestring», blir barnehagen først og fremst forstått som en viktig «læringsarena og et fundament for skolen» (Seland (2009, s. 41). Regjeringen ønsket å styrke læringsbegrepets posisjon i barnehagen. Dette skapte en endring av barnehagens referanseramme; fra hjemmet til skolen. Hvordan denne endringen er synlig vil jeg komme tilbake til under tekstanalysen.

### **5.1.2 Tekstanalyse**

I tekstanalysen vil jeg se nærmere på hvordan omsorg og læringsbegrepets «nye roller» i RP06 påvirket hvordan tilknytning og tidlig innsats blir forstått i diskursens tekstlige uttrykk.

Begrepet tilknytning er ikke nevnt i RP06 eller barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) i den sammenheng som jeg tidligere har gjort rede for (se s. 4). Ordet «tilknytning» finnes i flere sammenhenger i RP06, men da i forbindelse med andre begrep som «religiøs og verdimeessig tilknytning» (s.12) og «Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap» (s. 13).



Jeg forstår her begrepet «tilknytning» mer brukt som begrepet «sosial tilhørighet». Sosial tilhørighet blir av Barstad, Sandvik, Moseng og Helsedirektoratet (2015, s. 18) definert som: «Sosial tilhørighet og positive relasjoner er både viktige mestringsbetingelser og uttrykk for at en person har god psykisk helse og høy livskvalitet». Dette viser et syn på barn som kan knyttes opp mot et samfunnsperspektiv der barnet skal bli en «god samfunnsborger» og «et kompetent barn». Motsetningen til dette blir et relasjonelt syn der barnets «her og nå», dets trygghet og velvære i sitt miljø, uttrykker en humanistisk forståelse av barnet. Disse definisjonene kan settes sammen med innholdet i tidlig innsats-diskursen.

Samfunnsperspektivet er sammen med individperspektivet et av elementene som er styrende for diskursens innhold. Ordet *tilknytning* finnes også i andre sammenhenger i RP06, men siden dette ikke er relevant i mitt forskningsspørsmål vil jeg ikke gå nærmere inn på disse.

Som tidligere forklart (s.19), har jeg valgt å forstå tilknytning som en del av begrepet omsorg. Begrepet «omsorg» blir redegjort for og satt inn i 43 forskjellige sammenhenger i RP06. Begrepet «Omsorg» er en del av barnehageloven § 2, under overskriften «barnehagens innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). Jeg vil derfor sette omsorg sammen med begrepene tilknytning og tidlig innsats i min analyse av RP06. Jeg vil se på de områder i RP06 der de ulike perspektivene og argumentene synliggjør ulike vinklinger og forståelser av disse begrepene. RP06 har ingen personlige forfattere og følger trenden som kom med RP96. På fremsiden står det «Kunnskapsdepartementet» med riksløven over. Jeg tolker dermed medlemmene av Kunnskapsdepartementets Familie-, kultur- og administrasjonskomite som forfattere<sup>8</sup>. Denne komiteen hadde ansvaret for den nye barnehageloven (Familie- kultur- og administrasjonskomiteen, 2005). Det er derfor naturlig å anta at de hadde ansvar for rammeplanen som ble regnet som en forskrift til loven (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). En av komiteens tretten medlemmer hadde erfaring fra barnehagen og fem hadde erfaring fra skolen (se vedlegg 4, s93 for oversikt). Dette kan ha forsterket søkelyset på læring i RP06 ytterligere. Partipolitisk var fordelingen fem på venstresiden, tre i sentrum og fem på høyresiden (se vedlegg 4, s93 for detaljer).

---

<sup>8</sup> Om det er komiteens medlemmer som har skrevet rammeplanen har jeg ikke fått avklart, det er kun hentydning til dette i Ot.prp. nr. 72 (2004-2005) der det står at «departementet gjennomgår nå rammeplanen» (s 27).

Denne fordelingen mellom de ulike partiene i komiteen kan ha hatt innvirkning på at den endelige rammeplanen ble et kompromissforslag mellom de ulike partienes partipolitikk og dermed mer tvetydig. Dette peker Østrem et al. (2009, s. 9) på: «den er et politisk dokument og dermed preget av flere stemmer og kompromisser».

Lovverket forankrer og forplikter de humanistiske verdiene som ligger til grunn for RP06. RP06 refererer til barnehageloven, FNs barnekonvensjon og ILO-konvensjonen. FNs barnekonvensjonen (United Nations, 1990) ble inkorporert i norsk lov i 2003. Disse tre dokumentene sammen med de tidligere nevnte stortingsmeldingene (se s. 31), tjener som grunnlaget for utformingen av RP06. Intertekstuelte trekker RP06 på *Målrettet arbeid i barnehagen* (Balke et al., 1982) og RP96 (Barne- og familiedepartementet, 1996), men referer ikke til disse i sin tekst. RP06 er et mindre omfattende dokument bestående av 55 sider i A5 format i motsetning til RP96 med 159 sider i A4 format. Dette gjør den mer leservennlig enn RP96. Dette kan tolkes som et forsøk på å lette implementeringen av planen i barnehagen.

Under overskriften «Innledning» står det i RP06: «Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Her blir omsorg, lek og læring understilt begrepet «helhetlig læringssyn» ved å peke på at de er «sentrale deler». Ordlyden skiller seg fra ordlyden i forslaget til arbeidsgruppen Moser et al. (2005), der ordet «helhetlig læringssyn» er fraværende i teksten, «læringssyn» forekommer en gang (Moser et al., 2005, s. 31), og «livslang læring» seks ganger (Moser et al., 2005, s. i, xi, 6, 13, 14, 25). I forslaget fra arbeidsgruppen forstås læring som «varig forandring av holdninger, ferdigheter og kunnskap som bygger på erfaringer» (Moser et al., 2005, s. 25). Det er barnets egne erfaringer som kommer i fokus hos arbeidsgruppen, og en anerkjennelse av barndommen som en selvstendig periode. I RP06 gir det mer tvetydige begrepet «helhetlig læringssyn» rom som kan tolkes både mot et individ og samfunnssyn. Dette begrepet kan ha vært en kompromiss mellom de ulike politiske partiene som komiteen bestod av m.a.o. en tilsløring av motsetninger for at planen skulle kunne oppnå politisk aksept (Østrem et al., 2009, s. 9).

Tidlig innsats-diskursen kan gjennom vinklingen og argumenter forstås og begrunnes ut fra både samfunns- og individperspektivet og dette påvirker barnehagens samfunnsmandat.

Om barnehagens samfunnsmandat sier RP06 «.. et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Her blir det referert til omsorg og læringsmiljø som betingelser for å oppnå en hverdag i barnehagen som er til barns beste. Dette utgjør en forforskning av ordlyden i artikkel 3.1 i FNs barnekonvensjonen: «the best interests of the child shall be a primary consideration» (United Nations, 1990, s. 2). Tekstutdraget viser hvordan RP06 har tatt inn internasjonal og særlig europeisk politikk tilknyttet FNs barnekonvensjonen. Denne forståelsen understøttes av St.meld. nr.16, (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007) der det refereres til OECDs syn en rekke ganger, blant annet i forbindelse med barnehagens gode utgangspunkt for å utjevne forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 9). Teksten i RP06 gir rom for fortolkning om *hva* som kan forstås som barns beste. Subjektposisjon (Foucault, 1999) vil her være viktig. Barns beste kan for eksempel tolkes ut fra samfunnsøkonomiske fremtidsrettede prinsipper eller ut fra enkeltindividers rettigheter. Tolkningen av innholdet i barns beste er en selvstendig diskurs som påvirker innholdet i tidlig innsats-diskursen, blant annet gjennom diskusjonene om *når* det er barns beste at tiltak blir satt inn, og *hvem* som skal bestemme hvilken type tidlig innsats som skal settes inn (politisk, byråkratisk, lovmessig, foreldrene, spesialpedagogen, mm). Setningsdelene utgjør en endring med tanke på Moser et al. (2005) sitt forslag der de minstes behov blir skilt fra de størstes behov gjennom å peke på deres utvidede omsorgsbehov (Moser et al., 2005, s. 28, 30, 37, 48, 53 ). Ordlyden «barns beste» kan dermed si noe om hvordan planens innhold har blitt påvirket av internasjonale forpliktelser og fått en mer tvetydig tverrpolitisk vinkling slik som pekt på av Østrem et al. (2009, s. 9) for å kunne få politisk aksept.

Ved å sette barns beste sammen med tidlig innsats kan man få ulik tolkning av begrepet velferdstilbud. Barnehagen er i RP06 et «velferdstilbud for småbarnsforeldre» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Tidlig innsats blir synlig gjennom en tolkning av hva velferd skal innebære. Det kan bli sett på som et gode til foreldrene fra staten eller som en del av tiltak innenfor tidlig innsats. Politisk hadde dette sammenheng med prøveprosjektet med gratis kjernetid i Groruddalen der andelen minoritetsspråklige barn var høy (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 69). Forsøket i Groruddalen er i senere dokumenter omtalt som en suksess. Da disse barna gjorde det bedre på nasjonale prøver i femte klasse sammenlignet med de barna som ikke deltok i prosjektet (Regjeringen, 2018 ). Testing på skolen ble på denne måten en indikator på suksess i barnehagen.

Læring, læringsmiljø og helhetlig læring er ord i RP06 som understreker *læring* som en av planens kontekstuelle rammer. Læring representerer en av planens sterkeste *nodalpunkt* jevnfør Laclau og Mouffe (2002) sin forståelse av begrepet. Ordteiling viser at man i RP06 møter ordet læring 76 ganger og omsorg 43 ganger (se tab. s70 og vedlegg 1, for oversikt). Fokuset på læring ble satt sammen med tidlig innsats i St.meld. nr.16. Kartleggingsverktøy som «ALLE MED» og «TRAS» ble fremmet som gode arbeidsverktøy for å fremme den tidlige innsatsen. ALLE MED (Løge, Leidland, Mellegaard, Sleveland Olsen & Waldeland, 2006) blir av Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). beskrevet som: «et observasjonsmaterieil som skal gi et helhetlig bilde av barnet og hva det mestrer»<sup>9</sup>. Læringsfokuset står i ALLE MED sterkt gjennom søkelys på mestring. Tidlig registrering av språkutvikling, forkortet TRAS (Espenakk et al., 2000), blir av Statped. beskrevet som: «Målsettingen er å formidle betydningen av tidlig intervensjon, øke kunnskapen om barns språkutvikling, samt bidra til at barn som strever med sin språktilegnelse får adekvat hjelp på et tidlig stadium i utviklingen». En forståelse av kartlegging som en metode for å fremme tidlig innsats blir gjennom Statped. definisjon synlig. Et fremtidsrettet fokus blir begrunnelsen for bruk av metoden.

I St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 106) gis det gjennom eksempler på bruk av disse verktøyene tydelige signaler om at det er språk og språkutvikling som det er viktig å fokusere på i barnehagen hos de minste barna. Et kompetent barn blir i St.meld. nr.16 fremstilt som et barn med godt utviklet språk, mens et lite kompetent barn blir fremstilt som et barn med dårlig utviklet språk. Den samfunnsøkonomiske begrunnelsen for tidlig innsats og viktigheten av språklæring på et tidlig tidspunkt blir i St.meld. nr.16, gjennom Figur 1.2 «*Faktorer som fremmer og hemmer læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 10), satt sammen med læringsrike jobber og samfunnsdeltakelse. Her blir forsinket språkutvikling, gjennom en økende negativ spiral der «dårlig språkutvikling» blir satt i forbindelse med «læringsfattige jobber» og «utstøting til trygd», nevnt under «hemmende faktorer».

---

<sup>9</sup> <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/alle-med-observasjonsmaterieil/> og <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/tras/>. Hentet: 22.01.19

Mens «god språkutvikling» blir satt sammen med «læringsrike jobber» og «videre utdanning og samfunnsdeltakelse» gjennom en økende positiv spiral nevnt under «fremmede faktorer». Dette fremmer en tankegang som faller sammen med nyliberal dyd der en god og dyktig person er en som klarer å skaffe seg tilgang til markedet og som kan være en «kompetent» deltaker (Thorsen & Lie, 2007).

Det fremtidsrettede synet på barnet som «human becoming» (Qvortrup 2012) sammen med barnehagens plikt til å utjevne sosialøkonomiske forskjeller blir i St.meld. nr.16 synliggjort som en rammefaktor for innholdet i RP06.

Disse rammefaktorene kan forstås samme med ordlyd i RP06 «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Teksten i dette utdraget preges av forpliktene og styrende formuleringer som «skal» og «må», og kan dermed oppfattes som et forpliktende påbud, jevnfør Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 95) sin definisjon av modale hjelpeverb. Denne bruken av hjelpeverb kan føre til at brukerne av planen føler en mindre grad av frihet og større grad av forpliktelse overfor planens innhold. Tekstdelen bygger på tradisjonen om tidlig innsats med ordene «helsefremmende» og «forebyggende funksjon» og «utjevning av sosiale forskjeller». Disse ordene viser tilbake til barns beste. Det er til «barnets beste» at barnehagen forebygger for å kompensere for dårlige sosioøkonomiske kår slik at barnet blir klar til voksenlivet. Barns beste kan tolkes som dokumentets andre *nodalpunkt* (Laclau & Mouffe, 2002). Selv om ordsammensetningen «barns beste» ikke blir brukt direkte mer enn 2 ganger, pekes det indirekte tilbake til «barns beste» mange plasser i dokumentet. Blant annet gjennom referanser til FNs barnekonvensjonen (5 ganger), «utjevning av forskjeller» (2 ganger), «forebygge» (3 ganger) og «helse» (15 ganger).

Innenfor tidlig innsats-diskursen, kan bruken av disse ordene fremme en diskusjon rundt spesialpedagogens rolle i barnehagen og hvor skillet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken går. Skillet har gjennom søkelys på tidlig innsats blitt mere utydelig. Dette temaet vil jeg komme tilbake til under avsluttende kommentarer.

Verdigrunnlaget i barnehagen settes fokus på i RP06 gjennom «Nestekjærlighet og solidaritet er grunnsteinene i vår kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Barnehagen blir her forstått som en del av en demokratisk kultur og et samfunn.

Dette kan sees i sammenheng med ordlyden i FNs barnekonvensjonen artikkel 15 (United Nations, 1990, s. 4) der barnet blir pekt på som en del av det demokratiske samfunnet. RP06 sier videre «I barnehagen er det stor betydning at barna får oppleve varme og nestekjærlighet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Gjennom ordlyden kan vi se indirekte forbindelser til tilknytningsteori (J. Bowlby, 2005) gjennom fokus på nestekjærlighet. Som begrep er nestekjærlighet likevel større og omfavner mer en tilknytning. Dette skaper en intertekstuell linje bakover til RP96 der barnehagen blir beskrevet som et «kompletterende miljø i forhold til hjemmet» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 17). Deler av omsorgsmandatet blir dermed synlig.

En videre tolkning av omsorg i RP06 finnes i uttalelsen: «Omsorg, oppdragelse, lek og læring i småbarnsalderen former barns holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre mennesker og deres motivasjon for læring senere i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Dette representerer et syn på barnet som passive objekt som gradvis sosialiseres inn i en voksenrolle. Det kan forstås som en motsetning til det aktive kompetente barnet og forståelsen av barndommen som en selvstendig periode slikt som pekt på av Tøssebro og Lundebj (2002, s. 30). Læringens betydning i barns utvikling utgjør nodalpunktet i setningen gjennom bruk av ordene: oppdragelse, læring [her og nå] og motivasjon for læring senere [fremtiden]. Synet på barnet som et investeringsprosjekt der det er viktig å sikre at barnet tilegner seg egenskaper og kvaliteter «for å fungere som fremtidige produktive borgere» kommer frem (Franck, 2017, s. 157). Asyltradisjonen som skulle gjøre barnet skikket til å bli en god arbeider kan også kjennes igjen. Spesialpedagogens rolle blir å fremme god læring for å skape motivasjon for senere læring. Omsorgens rolle blir på denne måten forstått gjennom læringen. Denne tendensen kommer videre frem under tolkningen av læringsmiljø.

Læringsmiljøet blir i RP06 omtalt som «alle barn må bli tilbydd et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn...tilpasses hvert enkelt barn og den aktuelle barnegruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13). Dette er en nesten ordrett oversetting av FNs barnekonvensjonen artikkel 2.1 (United Nations, 1990). Ordet «læringsmiljø», viser tilbake til nodalpunktet læring. Omsorg, aktivitetstilbud og funksjonsnivå blir underlagt læringsmiljø. Setningene underbygger sin viktighet ved hjelp av at modale hjelpeverb (Winther Jørgensen & Phillips, 1999) som «må» og «skal» blir brukt og kan derfor tolkes som et forpliktende påbud.

Dette fremmer RP06 som en forpliktende ramme for personalet i barnehagen. En av statens viktigste funksjoner, ifølge Fairclough (2010), er å løfte de «store massene» i populasjonene innenfor en bestemt kultur til en type moral som samsvarer med statens behov. Forpliktelsen forsterker den type moral som fremmes gjennom referanser til barnehagelovens bestemmelser og til FNs barnekonvensjonen artikkel 2. Den indre humanistiske kultur i barnehagen blir en forpliktende «lovpålagt» kultur. Inkluderingsprinsippet blir sammen med det humanistiske omsorgssynet understilt læringssynet ved at det refereres til en læringskultur, altså forståelsen av at noe skal læres og utvikles. Spesialpedagogens rolle blir å sørge for at barnet «får til å lære». Omsorg og tidlig innsats rolle kan tolkes som et middel for å fremme læring. Barnet blir igjen fremstilt som passiv mottakende av kunnskap kontra et handlende kompetent barn som aktivt påvirker sitt eget miljø.

Under «Inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18), blir det i RP06 lagt vekt på enkeltbarnets opplevelse av innholdet som meningsfylt. Dette kan peke mot en styrking av barnets og individets rettigheter. Utdraget fra RP06 kan forankres mot FNs barnekonvensjonen artikkel 2.1 (United Nations, 1990). Individets rettigheter kan her tolkes som viktigere enn det relasjonelle og det kollektive. Denne forståelsen blir forsterket av ordlyden i RP06 om omsorgs- og læringsmiljø som skal «fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og gi enkeltbarnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18). Det gjøres ingen forskjell på småbarn og storbarn, i stedet er det det aktive barnets rettigheter som enkeltindivid som står i fokus gjennom å peke på «enkeltbarnet». Grensen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er i tekstutdraget synlig, men det gjøres ingen differensiering mellom yrkesgruppene. I stedet er det individfokuset på barnet gjennom bruk av ordene «egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18) som fremheves. Dette representerer en styrking av forståelsen av barnet som kompetent aktør. Tidlig innsats kommer frem gjennom en markering av individets rett til mestring og trivsel, og som en rett til omsorg. Den tidlige innsatsen kan oppfattes som en forpliktelse overfor lovverket og en rettighet for individet, og omfatter en forståelse av begrepet omsorg som konstituerer og bygger opp om læring. Retten til omsorg omfatter i denne sammenheng også retten til tilknytning, som her kan forstås som grunnlaget for å få til god læring. RP06 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18) kan dermed tolkes som en kombinasjon av en aktiv og passiv forståelse av barnet. Dette kan være et uttrykk for «tilsløring av motsetninger» for å oppnå politisk aksept (Østrem et al., 2009).

I delen «Barnehagen skal se omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng» omtaler RP06 på sammenhengen mellom læring og språklig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21). I St.meld. nr.16 «... og ingen sto igjen» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 11) tydeliggjøres dette og «potensialet» for å redusere sosial ulikhet gjennom tiltak i småbarnsalderen omtales sammen med den «samfunnsøkonomiske gevinsten» som blir sett på som svært høy (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 11). St.meld. nr.16 bygger på denne måten opp under de nyliberale strømninger innenfor barnehagediskursen. Den peker på småbarnsalderens viktighet for «utvikling av evnen til kommunikasjon, begrepsforståelse og ordforråd» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 11). Ordet «småbarnsalderen» er i meldingen definert både som «tiden før skolestart» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 67) og som «De første tre leveårene» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57). I RP06 er heller ikke begrepet aldersdefinert, men det skilles på barn, småbarn og småbarnsalderen. I St.meld. nr.16, legges det samtidig vekt på å identifisere barn og unge som «ikke har tilfredsstillende læringsutvikling», og det pekes på verktøy og hjelpemidler som «kan være til nytte i en slik vurderingsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 11).

Som et sentralt dokument i implementeringsarbeidet av RP06, trekker Østrem et al. (2009, s. 115) frem St.meld. nr.16. Kartlegging er et sentralt begrep i meldingen ifølge Østrem et al. (2009). Kartlegging blir en tydeliggjøring av begrepet dokumentasjon som brukes i RP06. Kartleggingsverktøy «Språk 4», TRAS og ALLE MED blir i St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 24 og 106) trukket frem som gode eksempler på metoder å jobbe etter for å sette det språklige arbeidet i system. I utvalget til Sivertsen et al. (2015, s. 18) ble TRAS brukt av 94% av barnehagene som benyttet seg av kartleggingsverktøy. Verktøyet danner i barnehagen normkrav som enkeltbarnet blir vurdert ut fra gjennom de spørsmålene som blir stilt i TRAS-skjema om språk og motorisk utvikling. Hvis barnet ikke mestrer det som TRAS fokus på, kan dette være grunnlag for tiltak. TRAS (Espenakk et al., 2000) er dermed med på å operasjonalisere normaliteten i barnehagen. Metoden fremmer en institusjonell normalitet (Guneriusen, 2008) der spesialpedagog som profesjon inngår i og representerer offentlige institusjoner, lover og ordninger. Gjennom kompetanse og system defineres avvik og normalitet. Disse kartleggingsverktøyene bidro til å definere nye standardiserte avvik i barnehagen.



Gjennom å sette søkelys på utvikling av læringskapasitet som med utdraget: «Ny forskning viser at småbarnsalderen inneholder viktige milepæler... perioden er avgjørende for utvikling av læringskapasiteten» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57), tar St.meld.nr. 16 mer innover seg diskursen om hva som «kjennetegner» det kompetente barnet og bidrar dermed til å definere normalitet. Dette utdraget er en del av en større rosa innramming og blir på denne måten en mer fremtredende del av St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57). Dette kan tyde på at Lindseth og Tvette Thorsen fikk rett i sine spådommer angående enkelt-barnet om at det: «...gir virksomheten en drift henimot opplæring og utdanning» (Moser et al., 2005, s. xi). Det er læringskapasiteten i småbarnsalderen som blir trukket frem som viktig i St.meld. nr.16, og som blir fremhevet i RP06 gjennom nodalpunktet læring. Kartlegging av læringskapasiteten kan gi en drift mot statistisk normalitet og statistiske standarder som normen enkeltbarnet blir målt mot. I *Utdanning for likeverd og sosial utjevning - noen innspill til debatten*, stiller Lindheim, Dahl Norgård og Skulberg (2006, s. 26) stilles flere spørsmål knyttet til bruken av TRAS. De peker på dilemmaene rundt kartlegging i form av om dette tar bort tid til konkret språkarbeid og hvilke justeringen en slik arbeidsmåte vil bety for enkeltbarnet og gruppen.

Søkelyset på tidlig innsats blir trukket videre inn under omsorg og oppdragelse i RP06. Der innholdet peket på tilknytningens rolle. Dette er en av få plasser der sammenhengen er synlig. Her blir det pekt på at «God omsorg styrker barns forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv og andre » (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). Evnene til å ha emosjonelle bånd til andre som omsorgsperson og eller som den som trenger omsorg, er regnet som et prinsipielt trekk i tilknytningsteorien (J. Bowlby, 2005, s. 137). Det er i utdraget en klar sammenheng mellom RP06s tekstlige uttrykk og tilknytningsteorien. Gjennom utdraget «Omsorg i barnehagen handler både om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25) ser man tilsvarende sammenheng med tilknytningsteorien. Det samme inntrykket kan man få i setningsdelen «Hvordan barn opplever møte med andre vil påvirke barnets oppfatning av seg selv» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13). Her kan man se linjer som kan linkes mot J. Bowlby (2005) sitt arbeid. Denne litt tvetydige varianten av teorien kan henge sammen med den interne rammeplangruppas sammensetning og være et uttrykk for intern uenighet.

Omsorg pekes i RP06 på som «en verdi i seg selv» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). Det pekes videre på at barna skal ha mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg som et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse og et viktig bidrag til et livslangt læringsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). Dette skaper grunnlag for forståelsen av omsorg som fasiliterende og konstituerende for læring. Tidlig innsats kan gjennom grunnlaget for utvikling av «sosial kompetanse» og «livslangt læringsperspektiv» ha påvirket forståelsen av omsorg som en fasiliterende og konstituerende metode for å fremme læring. Omsorg blir et «arbeidsverktøy» for å få til livslang læring. Det blir tidligere referert til «omsorg og aktivitetstilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13) og til «personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt» og videre til «Omsorgsforpliktelsen ... overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23). Dette er en av få plasser der omsorg får en dominerende rolle i teksten og der det humanistiske, relasjonelle synet bli lagt vekt på gjennom begrepet «omsorgsfull». Begrepet gir rom for å tolke inn i både forståelsen av omsorg som den fysiske omsorgen, og omsorg som den psykiske omsorgen, gjennom valg av ordsammensetningen «handle omsorgsfullt» og «Omsorgsforpliktelsen». En intertekstuell sammenheng mellom RP06 innhold og Moser et al. (2005, s. 29) blir synlig.

I St.meld. nr.16 er ordet «omsorg» nevnt 20 ganger. Dette står i sterk kontrast til de 1150<sup>10</sup> gangene «læring» er omtalt. Læringens plass og viktighet er trukket ytterligere frem under overskriften «Boks 5.1» i St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57) der UNESCO-rapporten oppfordrer til global satsing på omsorg og læring før skolestart. Det pekes på en betydelig sammenheng mellom læring i småbarnsalderen og læring i skole og [høyere] utdanning, og dette begrunnes i «ny forskning». Det trekkes inn forskning som viser at læring i småbarnsalderen er nært knyttet til utvikling av «forbindelser (synapser) mellom hjernecellene» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57). Dannelsen av disse forbindelsene skjer svært «raskt opp til treårsalderen». Læring i barnehagen kan på denne måten gjennom «hjerneforskning» brukes som argument for akademisk fokus selv for de minste i barnehagen. Omsorgen får i denne meldingen rollen som et grunnlag for læring som gjennom forskning får en fremtredende og viktig rolle.

---

<sup>10</sup> Telling er gjort med enkelt Adobe Reader søk, og er kun ment for å vise en trend. Tallet kan derfor ikke oppfattes som statistisk nøyaktig.

Sammenhengen mellom en forståelse av tidlig innsats, som læring før treårsalderen, for få en «læringsfremmende jobb» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 10) blir understreket og forsterket av fokuset på hjerneforskning. At det er hjerneforskning som er trukket frem av St.meld. nr.16 og ikke pedagogisk forskning, kan også si noe om at ulike typer forskning har ulik tyngde og status innenfor politikken. Den faglige tyngden i hjerneforskning kan på denne måten ha blitt brukt som et politisk grep for å gjøre innholdet mer gyldig. Innenfor academia har det tradisjonelt vært et statushierarki der medisinsk forskning rangeres høyere en samfunnsforskning (Henningsen & Liestøl, 2013).

RP06 peker på personalets særlig ansvar for at barn som opplever omsorgssvikt skal få oppleve trygghet og stabilitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). Den humanistiske tanke er tilstede sammen med en etisk forpliktelse til enkeltbarnet og lovverket. Her er det relasjonelle synet tilstede, samtidig som det kan tolkes som et forpliktende påbud gjennom bruk av ordet *skal*. Den viser også til barnehagens ansvar gjennom tidlig innsats for å kompensere for sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet slik at alle får like stor sjanse til å lykkes.

I St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007) trekkes linjene i RP06 lengre:

Tidlige tiltak kan redusere sosial ulikhet. Den samfunnsmessige gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som ikke får adekvat stimulans hjemme, er svært høy. Slike tiltak forebygger nederlag på skolen, øker deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, og reduserer sannsynligheten for å havne i en kriminell løpebane. (s. 57)

Tidlig innsats kan gjennom dette sees i et investeringsperspektiv. Kriminalitet påfører samfunnet i dag store kostnader gjennom fravær av formell yrkesaktivitet, og kostnader med etterforskning, rettsapparat og soning. Utdraget fra St.meld. nr.16 viser sosialpolitikkenes tveeggede sverd der man kan få assosiasjoner tilbake til asyltradisjonen (Korsvold, 2005) der statens ønske om å hjelpe barnet (fra de lavere klassene) knyttes sammen med et ønske om å hjelpe både individet og samfunnet.

### **5.1.3 Analyse av sosial praksis**

St.meld. nr.16 regnes som et grunnlagsdokument for utformingen av RP06. Den kan derfor også forstås som et grunnlagsdokument for tolkningen av planens innhold.

Ved hjelp av St.meld. nr.16 fremmes læring i RP06 som barnehagens viktigste mandat. Barnehagens omsorgsmandat blir i RP06 tolket gjennom nodalpunktene læring og barns beste. Den spesialpedagogiske veilederen underbygger også dette synet gjennom sin forståelse av «Hjelpen skal bidra til at barnet [i barnehagen] tidlig får nødvendig hjelp slik at det er bedre rustet til å starte på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 5). Dette fremmer et søkelys på skolen framfor hjemmet som referansepunkt for barnehagen. Tidlig innsats kan lettere tolkes gjennom et normalitetsbegrep med et statistisk, institusjonelt syn, der skole er et normkrav som individet skal passe inn i. Dette normkravet blir utgangspunkt for den hjelpen som skal settes inn i barnehagen. Tidlig innsats sin rolle for sosial utjevning blir støttet gjennom økonomiske prinsipper. Her trekker St.meld. nr.16 frem *SØF-rapport nr. 04/06* (Bremnes et al., 2006), og det pekes på at denne rapporten er «omfattet av stor grad av usikkerhet» Bremnes et al. (2006, s. 83). Den fremlegges likevel som valid forskning i St.meld.nr 16. Kunnskapsdepartementet (2006–2007):

Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent. Det laveste anslaget tar bare hensyn til positive inntektseffekter for individene som deltar i tiltakene, mens det høyeste anslaget også tar hensyn til positive effekter for samfunnet, som for eksempel mindre kriminalitet og lavere utgifter til spesialundervisning, sosial hjelp og helsetjenester. *Effekten av tiltakene øker jo tidligere de blir satt inn, og jo mer omfattende de er* [min utheving] (s. 67) ).

Omsorg som en del av tidlig innsats begrunnes gjennom samfunnsøkonomiske betraktninger. Gjennom å investere i det forsømte barnet tidlig kan man få «mindre kriminalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57). Tidlig innsats kan gi økonomisk besparelse for samfunnet som helhet. Omsorgens rolle i RP06 blir gjennom St.meld. nr.16 mer forstått som en *metode* enn et mål. *Metoden* omsorg skal sammen med *metoden* tidlig innsats forberede barnet til skolen. Målet er å unngå at barnet blir hengende etter i skolen, noe som igjen kan føre til nederlagsfølelse med «fracfall i videregående», «læringsfattig jobb» og i verste fall «kriminell løpebane» som konsekvens (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 57). Omsorg begrunnes på denne måten ut fra et fremtidssyn og ikke et nåtidssyn. RP06 formidler en forståelse av barnet som blivende voksen, - som innebærer et fokus på at barnet i utvikling skal forandres til noe det ikke er (Qvortrup, 2009). Det er hva barnet skal bli i fremtiden som styrer forståelsen av hvordan vi skal behandle barnet i nåtiden.

Gjennom en slik tankemåte forsvinner barndommen som kategori på egne premisser (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 31). Omsorg kan settes sammen med tilknytningsteori på en slik måte som (Barnett, 1995); Belsky et al. (2007) har gjort i sin forskning. Omsorg kan gjennom dette få en kapitalistisk og nyliberalistisk rasjonalitet. Gjennom søkelys på tilknytning i barnehagen kan man investere i det forsømte barnet og dermed unngå aggressiv ungdom som havner på skråplanet. En slik forståelse forsterker en praksis der det «unormale barnet» blir definert ut fra sosiale kjennetegn. Familier med sosial lavstatus, som dårlig økonomi og multikulturell bakgrunn, kan dermed med urette få merkelapper påskrevet. Barn som strever med å tilpasse seg, jamfør primærbehovet for tilknytning hos ettåringen, kan være utløsende faktorer for å gi et barn tiltak eller diagnose fordi det nettopp er de sosiale kjennetegnene som utløser den tidlige innsatsen. Vik (2015, s. 16) peker på at «potensialet for at et problem kan dukke opp» er basert på sosiale kjennetegn og eksisterende samfunnsstrukturer generelt. Barn som strever med å tilpasse seg og i tillegg kommer fra en lavstatus familie, kan lettere bli utpekt som «mål» for tidlig innsats. Risikoen for stigmatisering av marginaliserte grupper kan øke gjennom en selvforsterkende sirkel av stigmatisering, hvor marginaliserte grupper (lavere sosioøkonomiske klasse og minoriteter) har større risiko for å få barn som har tiltak og diagnoser.

Testing med f.eks. TRAS kan ut fra dette synet bli en metode der barnets kompetanse ikke er synlig fordi det er dårlig eller lite relasjon mellom barnet og den som skal gjennomføre testen, eller at barnet ikke er trygg i sine omgivelser. TRAS som metode har fått kritikk fra flere hold, blant annet av Ulvestad (2015). Han beskriver hvordan testen favoriserer det utadvendte barnet (Ulvestad, 2015). Validitet i forskningen som ligger bak metoden TRAS blir pekt på som et problem av Andersen Østergaard et al. (2011, s. 136). TRAS sin enkle og skjematiske utforming kan ha virket tiltrekkende på de som skrev St.meld.nr 16. Dette kan ha vært en av årsakene til at de trakk inn denne metoden i meldingen. Opplæring og innføring av metoden kan derfor ha vært et enkelt (og billig) virkemiddel i tidlig innsats. Slike kartleggingsverktøy kan dermed gjennom stortingsmeldingen ha fremmet en nyliberalistisk tilnærming til spesialpedagogikk der den tidlige innsatsen helst skal settes inn så tidlig at «Effekten av tiltakene øker» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 67). Innføringen av TRAS og ALLE MED førte i sin tid til motstand fra foresatte og ansatte i barnehagen fordi politikerne hadde intensjoner om at kartlegging skulle gjøres på alle (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 96).

Barnehageoppropet fra mars–april 2010: *Nei til kartlegging av alle barnehagebarn* blir av Arnesen og Simonsen (2011, s. 8) pekt på som et uttrykk for bred barnehagefaglig motstand mot en slik utvikling.

St.meld. nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007) beskriver ifølge Vik (2015) tidlig innsats både som en behandlende og kompenserende strategi og en forebyggingsstrategi. Forståelse og praksis knyttet til tidlig innsats i Norge bygger ifølge Vik (2015) på en forestilling om at man kan predikere hva som kan skje i fremtiden på bakgrunn av dagens situasjon. Man kan stille spørsmål til om målet er at spesialpedagogikk i barnehagen skal bli overflødig hvis bare tiltakene er tidlig nok satt inn. Jmfør den samfunnsøkonomiske forskningen som peker på «lavere utgifter til spesialundervisning» i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 67).

Jeg vil argumentere for at innføringen av PISA og Kunnskapsløftet i skolen samt barnehagens skiftet av departement fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2004, fikk følger for det fremtidsrettede fokuset vi ser i RP06. I kjølvannet av PISA fikk vi flere stortingsmeldinger om kvalitet. Det viser til en tendens i regjeringens politikk der kartlegging og måling ble mer vanlig i barnehagen. Den er samtidig et uttrykk for hvordan regjeringen prøvde å skape målbare metoder for kvalitet og dermed møte noe av kritikken som ble rettet fra OECD. I følge St.meld. nr.16 peker OECD gjennom rapporten *Likeverd i norsk utdanning* (Barne- og familiedepartementet, 1999) på at norske skoler mangler strategier for å følge opp elever som henger etter (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 28). Før kunnskapsløftet var det utbredt mangel på informasjon om barnets progresjon og få kartleggingsverktøy for å identifisere elever som trengte ekstra hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 28). Denne mangelen på informasjon blir av OECD påpekt som et problem på alle nivåer i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 28). Når barnehagen blir forstått «som en lærende organisasjon» og som en «frivillig del av utdanningsløpet» (Seland, 2009), blir OECDs kritikk også gjeldene for barnehagen. Tester og måling som et uttrykk for kvalitet kan gjennom OECDs forskningsrapport og St.meld. nr.16 ha blitt fremmet som en metode i barnehagen. Dette kan ha skapt en ny definisjon av normalitet som grenser opp mot det tidligere beskrevne statistiske synet. Kaurel (2010, s. 75) uttrykker at barnehagen gjennom satsing på tidlig innsats har blitt første ledd i en «bruttonasjonal pedagogikk» og videre «i faget bruttonasjonal-pedagogikk finnes det bare en metodikk; kartlegging og testing av grunnleggende ferdigheter».

Kaurel (2010, s. 73) peker på «en slags uangripelig treenighet» der sosial utjevning, tidlig innsats og kartlegging har blitt smeltet sammen. Barnehagen har overtatt en del av funksjonene som skolen tidligere har hatt med økonomisk forskning som argumentasjon (Kaurel, 2010, s. 73). Gjennom den forståelsen av læring som blir fremmet i RP06, St.meld. nr.16 og Kaurels argumentasjon, kan man forstå skolen som referansepunkt for innholdet i læringsbegrepet i barnehagen. Dette blir understreket av ordvalg som «helhetlig læringssyn» (RP06, s 1), «læringsmiljø» (RP06, s 5), «livslangt læringsperspektiv» (RP06, s 25), «læringskapasitet» (St.meld. nr.16, s 57), og står i et motsetningsforhold til barnehagen forstått som et «kompletterende miljø i forhold til hjemmet» i RP96 (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 17). Tidlig innsats kan gjennom dette tolkes som konstituerende og endrende for normalitetsdiskursen og omsorgens rolle i RP06.

## **5.2 Rammeplan for barnehagen 2017**

### **5.2.1 Analyse av diskursiv praksis**

I 2013 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en ekstern rammeplangruppe ledet av professor Ødegaard Eriksen, Ødegaard Eriksen et al. (2014). Gruppen fikk i oppdrag å lage utkast til revidert rammeplan for barnehagen. Utkastet omfattet Del 1 og Del 2 av rammeplanen. Revideringen av Del tre, med dokumentasjon og vurdering i barnehagen og tverrfaglig samarbeid, var ikke omfattet av mandatet. I følge Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 24) var dette i påvente av forslag om lovendringer om dokumentasjon og vurderinger. Ødegaard Eriksen et al. (2014) sitt delutkast ble offentliggjort 14.2.2014. En rekke organisasjoner og institusjoner kom med innspill til utkastet. Tre utkast til RP17 ble utformet og deretter lest og kommentert av fagspesialister, fagmiljøer og medlemmer i departementets referansegruppe. Referansegruppen bestod av representanter for sentrale aktører i sektoren: Utdanningsforbundet, Kommunenes Sentralforbund, Private Barnehagers Landsforbund, Fagforbundet, Foreldreutvalget for barnehagen, Storbynettverket og Nasjonalt råd for lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg ble utkastet til Ødegaard Eriksen et al. (2014) lest og kommentert av Sametinget og fagavdelinger i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I løpet av høringsperioden ble det arrangert flere regionale høringskonferanser. Forslaget fra Ødegaard Eriksen et al. (2014) og kommentarene fra representanter for de sentrale aktører i sektoren ble trukket inn i *Seksjon for innhold og system* (IOS) sitt videre arbeid med RP17.

IOS (se vedlegg 4 for mer informasjon) er en intern gruppe i Kunnskapsdepartementet som blant annet har ansvar for rammeplanen. Det er naturlig å tro at det var denne gruppen som gjennomførte den siste utformingen av RP17.

Lysbakken (SV) stilte 22.04.16 skriftlig spørsmål <sup>11</sup> til daværende kunnskapsminister Røe Isaksen om statsråden «mente at barnehagen er tjent med at et nytt forslag til rammeplan utarbeides uten representasjon fra praksisfeltet eller ledende forskningsmiljøer på området». Dette tyder på at linjene mellom Ødegaard Eriksen et al. (2014) gruppen og IOS var utydelig. IOS-gruppen kunne tolkes som et signal på at arbeidet hadde startet fra grunnen av. Overvekten av medlemmene i IOS hadde utdanning innenfor skole og bestod av byråkrater uten synlig partitilhørighet (se vedlegg 5, s.94 for detaljer). Dette står i kontrast til den interne gruppen som utformet RP06 der alle hadde synlig partitilhørighet. Røe Isaksen svarte Lysbakken med at de hadde fulgt samme prosedyre som ved revideringen av RP96 i 2006 (Moser et al., 2005). Den interne gruppen IOS kan tolkes som et behov for sterkere styring, og behov for en klarere ordlyd etter erfaringen med RP06, der Moser et al. (2005) leverte inn et todelt forslag til ny rammeplan. IOS kan i tillegg ha vært et utslag av kritikken som kom i etterkant av RP06 blant annet av Østrem et al. (2009). Røe Isaksen henviste i sitt svar til Lysbakken at Meld. St.19 *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*, var et grunnlagsdokument for departementets arbeid med det siste utkaste av RP17. Målet var å lage en rammeplan som skulle være «kunnskapsbasert, fremtidsrettet og ha et relevant innhold samt et godt pedagogisk verktøy og et tydelig styringsdokument» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Endelig forslag til ny rammeplan, som fikk status som «forskrift til barnehageloven», ble fastsatt 24.04.18 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). RP17 ble implementert under Sanner (18.01.18- til dags dato). RP17 kan også sees i sammenheng med «*revideringen av læreplanverket for grunnopplæringen*» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 8)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=65394>

<sup>12</sup> Nou, 2015: 8, *Fremtidens skole*, Fornyelse av fag og kompetanser blir også nevnt som grunnlagsdokument. Den vil ikke bli inkludert pga. oppgavens størrelse og fokus.



Meld. St. 21, med tittelen «*Lærelyst og tidlig innsats, om kvalitet i skolen*» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017) hadde også innvirkning på den endelige utgaven av RP17. Det ble lagt vekt på i Meld. St 21 «Den nye rammeplanen skal være forskningsbasert, tilpasset dagens barnehagesektor og møte fremtidens behov» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44). Hva dette fremtidsbehovet består av, kan man få hint om i innledningen av Meld. St.21, der det blir pekt på «danning og utdanning for å mestre fremtiden» (s. 5), «kunnskapsskolen skal være grunnmuren i fremtidens samfunn» (s. 6) og «World Economic Forum har anslått at 65 prosent av barna som begynner på skolen i dag, vil komme til å arbeide i næringer og jobber som ennå ikke finnes» (s. 5). Det er behovet for den fremtidige arbeidsstyrken som ifølge Meld. St.21 skal være grunnlaget for rammeplanens innhold.

Med poengteringen av at planene skulle være «forskningsbasert» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44), kan målet ha vært mer faglig tyngde for å styrke regjeringens egen tolkning og fokus i barnehagediskursen (Foucault, 1999). I Meld. St.19 blir den samfunnsøkonomiske begrunnelsen for barnehagen videreført gjennom en beskrivelse av barnehagens innhold og kvalitet som et «et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7) en forsterkning av regjeringens tolkning. En videreutvikling av forståelsen av omsorg og læring som et samfunnsøkonomisk tiltak gjennom tidlig innsats blir derfor et av fokusområdene i RP17. Det er barnets mulighet for å lykkes som voksen som kan oppfattes som grunnlaget for utarbeiding av planens innhold.

Målet for RP17 er ifølge Meld. St.21 at planen skal bli «et styringsdokument med klare plikter» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44). I utdraget fra meldingen kan man se en sammenheng til NPM. Sterk styring og krav om utnyttning av ressurser er noe av det som kjennetegner NPM (Ramsdal & Skorstad, 2004). NPM omtales som en samlebetegnelse for flere ulike prinsipper for organisering og fornyingsprosesser i offentlig sektor med utspring i nyliberalistisk tankegods (Ramsdal & Skorstad, 2004).

Meld. St.21 legger opp til at RP17 skal føles mer forpliktende. Målet synes å være å oppnå en mer samstemt praksis i barnehagen, og kanskje dermed unngå det som Østrem et al. (2009, s. 9) pekte på som et problem med RP06: «en rammeplan som er basert på motsetningsfylte verdier og tradisjoner, både kan framstå som utydelig og tas til inntekt for nokså ulike praksiser».

Denne styrkingen av forpliktelser kan man trekke videre inn i hvordan OECD anbefalte å fremme innholdskvaliteten i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 13). Innholdskvalitet blir av Meldt. St 19 definert som: «samspillet mellom barna og de ansatte og innad i barnegruppen og de pedagogiske aktivitetene som gjennomføres» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 13). Regjeringen fulgte OECDs anbefalinger gjennom å utvikle støttmateriell som webinar, filmer, plakater, verktøy og ressurser, veiledere og temasider. Dette kan forstås som en metode for å lette planens implementering i barnehagen og gi grunnlag for en felles forståelse av planens innhold.

Politikk er makt og kan gi posisjon til å definere diskursen. Fairclough (2010, s. 128) kobler statens viktigste funksjoner til å løfte de «store massene» i populasjonen til en type moral som samsvarer med statens behov for å oppnå utvikling. I vårt demokratiske samfunn er det en vinner av «diskurskampen» som blir synliggjort i politiske styringsdokumenter (se også side 17).

Støttmateriell kan på denne måten tolkes som en måte å fremme utdannelsen av «massene» inn i en bestemt tolkning av planens innhold og dermed fremme regjeringens syn som diskursens vinner. Bruken av ulike støttmateriell ga samtidig mulighet for større innsikt blant brukerne av barnehagen; foreldrene, og dette kan sees sammen med demokratiseringsprosessen (Stokkedal, 2005) i kommunen der målet var mindre avstand mellom brukerne og de som styrte. Økt innsikt fra foreldrenes side innebærer samtidig en kontrollmekanisme i tråd med NPM (Busch et al., 2005).

Regjeringen har gjennom nettstedet barnehagefakta.no som mål «å gi foreldre enkel tilgang til informasjon om barnehagen» og «bidra til større åpenhet i sektoren» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7). Dataene som legges inn i nettstedet blir lagt inn av barnehagene selv en gang i året. Det er foreløpig frivillig for barnehagene å delta. Om innlegging av data, på barnehagefakta.no oppfattes som frivillig for barnehagen i praksis, kan diskuteres fordi slik informasjon vil styre foreldrenes valg. Dette fremmer en nyliberal logikk der barn og foreldre som kunder av barnehagens tjenester, kan «se» hvilken barnehage som er best. Disse dataene fra barnehagefakta.no utgjør sammen med barnehagens ståstedsanalyse, metoder for å synliggjøre hvordan regjeringen og barnehagen jobber for å heve innholdskvaliteten. Ståstedsanalysen og informasjon fra barnehagefakta.no vil funger som et tredje rammeverk for barnehagen.

Den vil sammen med barnehageloven og rammeplanen fremme effektiv utnyttelse av og kontroll med ressursene (Seland, 2011, s. 25). NPM omfatter et bevisst forsøk på å få til endringer i strukturer og prosesser innenfor offentlige organisasjoner (Busch et al., 2005, s. 18). Barnehagens fokus og ressursbruk blir gjenstand for ytre kontroll og kvalitetssjekk gjennom bruk av ståstedsanalyse og informasjon fra barnehagefakta.no.

Regjeringen innførte i 2016 to moderasjonsordninger for å sikre at «de som trenger det mest» fikk barnehageplass. Det kom også en tilføyning i loven under spesialpedagogisk hjelp med §19g (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016). Et nasjonalt minstekrav om at foreldre ikke skulle bruke mer enn 6% av de samlede inntektene på barnehageplass kom på plass (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44). Dette støtter ideen om hvordan tidlig innsats er en sosialøkonomisk investering i den kompetente borgeren for å «møte fremtidens behov» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44). Synet blir i Meld. St.19 understøttet av forskning (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7) der det pekes på sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og utdanning og økonomi i voksen alder.

Normalitetsbegrepet operasjonaliseres gjennom hvordan de som «trenger det mest» (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 44) blir definert. Dette kan settes sammen med den normative definisjonen av normalitet der «de gode løsninger» avgjøres av det gitte samfunnets moralske og sosiale verdier (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014, s. 35). Moderasjonsordningen støtter med dette opp under forståelsen av tidlig innsats som samfunnsøkonomisk begrunnelse ved at målet er å nå ut til lavinntektsfamilier. En statistisk form for normalitet blir grunnlaget for å finne de familiene som har rett på støtte. De sosialøkonomiske forskjellene kan på denne måten bli mer synlig og gi nye områder for stigmatisering. I Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 55) står det om rammeplanen at «den skal tydeliggjøre barnehagens ansvar for å gjøre bevisste valg og vurderinger av hvordan barn skal få riktig og god støtte tidlig» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 56). Av hvem og hvordan disse bevisste valgene skal gjøres får vi lite innsikt i, bare at det er viktig med god og riktig støtte tidlig. Skillelinjene mellom allmenn- og spesialpedagogikk kan gjennom en slik ordlyd gi grunnlag for ulik tolkning.

Den nye bemanningsnormen §17a og §18 (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) tredde i kraft høsten 2018 og kom i etterkant av innføringen av RP17.

Debatten rundt bemanningsnormen er blitt preget av ulike stemmer. Den har i tillegg satt søkelys på den opplevde hverdagen i barnehagen gjennom «Barnehageopprøret» og «#uforsvarlig» ledet av Anniken Myrnes og Palma Kleppe. Under denne emneknaggen har ansatte i barnehagen dokumentert egne hverdagshistorier. Barnehagens indre liv har på denne måten vært fokus i media og i foreldregruppene og skapt en ny stemme i form av uttrykt motstand til dagens barnehagepolitikk. Det blir spennende å se hvordan denne debatten vil ha innvirkning på den fremtidige barnehagediskursen.

I etterkant av innføringen av RP17 har forskningsinstituttet Norwegian Research Centre AS (NORCE) i Bergen fått 20 millioner NOK til å evaluere hvordan innføringen av ny rammeplan har endret barnehagenes arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Et programstyre ledet av professor i psykologi Daae Zachrisson har hatt ansvar for utvelgelsen av prosjekter. Daae Zachrisson har tidligere forsket på konsekvenser av tidlig barnehagestart (Dearing, Zachrisson & Nærde, 2015) og blitt referert til i Meld. St.21 (s 44). Gjennom sin forskning har han funnet ut at det i norske barnehager er ingen sammenheng mellom tidlig barnehagestart og aggresjonsnivå ved 4 års alder (Dearing et al., 2015). Daae Zachrissons har en ph.d. i psykologi og ikke i pedagogikk. Hans forskningssyn på tidlig innsats har i tillegg mange likhetstrekk med det synet som regjeringen fremmer. Det blir interessant å se hvilke forståelser i diskursen som blir fremmet i de ulike prosjektene som programstyre har gitt midler til.

### **5.2.2 Tekstanalyse**

RP17 (Utdanningsdirektoratet, 2017b) har i likhet med RP06 ingen synlig forfatter, men er utformet av Utdanningsdirektoratet. Røe Isaksen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver RP17 som «barnehagens nye grunnlov». RP17 blir på denne måten beskrevet i forpliktende ordelag, og kan dermed tolkes av brukerne som en «lov» på lik linje med barnehageloven. Barnehagens samfunnsmandat blir i RP17 pekt på som «å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Samfunnsmandatet fremhever læring og danning som mål for planens innhold. Omsorg og lek kan tolkes som et middel til å oppnå læring for å «ivareta barnets behov». Hvordan man skal ivareta «behovet» for å fremme «grunnlaget for allsidig utvikling» blir ikke nærmere definert.

I Meld. St.19 er det «barns lærelyst og læringspotensial som skal møtes og ivaretas» og leken blir pekt på som og redusert til en «grunnleggende læringsform» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7). Samtidig skal barnehagen legge grunnlaget for at barnet skal «nå sine mål og utvikle sitt potensial» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 5). Meldingen gjør det klart at det er læring som skal fremme allsidig utvikling i RP17. I Meld. St.19 forsterkes læringsdiskursen gjennom en dominerende bruk av ordet læring (336 ganger) mot ordet lek (198 ganger) og omsorg (88 ganger)<sup>13</sup>. RP17 viderefører på denne måten RP06, St.meld. nr.16 og Meld. St.19 sitt syn på læring som det viktigste målet for barnehagen. Dette blir styrket gjennom Meld. St.19 syn på læring som metoden for å utvikle «barnets potensial» og Rød Isaksens forståelse av RP17 som «barnehagens grunnlov». Læringsbegrepet i barnehagen blir i RP17 under overskriften barnehagen skal «fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 22) forstått som det autonome kompetente barnets iboende «lyst» til læring (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 22).

Barnehagen som primært en læringsarena fremstilles som noe naturlig og selvfølgelig, og styrker begrepets hegemoniske stilling. Læringsbegrepets hegemoniske stilling i RP17 kan oppfattes som en selvfølge for subjektet som dermed ikke stiller spørsmål til planens innhold. Dette blir forsterket gjennom bruk av: «mestring», «læringsprosess», «få ny innsikt» og «forstå sammenhenger og læringsfelleskap». Forståelsen blir understreket av barnehagelovens §19a (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) der formålet med spesialpedagogisk hjelp er «å gi barn tidlig hjelp og støtte i utviklingen og læring». Språklige og sosiale ferdigheter blir trukket frem som eksempel i: «*Barnehageloven og forskrifter: med forarbeider og tolkninger*» av Jebsen (2018, s. 108). Det språklige fokuset som metode innenfor tidlig innsats utgjør en videreføring fra RP06. I Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 8) pekes det på at dette gjelder spesielt barn med særlig utfordringer «knyttet til språkutvikling» og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Det pekes i meldingen videre på sammenhengen mellom godt språk og senere yrkesliv.

---

<sup>13</sup> Tellingen er gjort ved hjelp av Adobe Acrobat, søkeprogram og er kun ment som peking på en tendens, den er derfor ikke statistisk gyldig.

Godt språk blir på denne måten nøkkelen til å lykkes i livet. Hjelp tolkes som en måte å gjøre barnet «bedre rustet til å gå på skolen» (Jebsen, 2018, s. 109). Meld. St.19 sier videre at «et best mulig språklig grunnlag» før skolestart er en av barnehagens «aller viktigste oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 8). Dette fremmer et syn der det å «være kompetent» er ensbetydende med et godt språk. Setningsdelen blir en videreføring av innholdet i St.meld. nr.16 og RP06. Barnehagens rolle blir å gjøre barnet kompetent gjennom fokus på språk slik at individet er klart til skolestart. RP17 omtaler sosial kompetanse på samme måte ved at den skal «utvikles» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 22). Her blir nok en gang et fremtidsrettet syn på barnet som kommer i fokus.

Læring blir i RP17 forstått i et reduksjonistisk perspektiv som språk. Dette blir stående i et motsetningsforhold til Ødegaard Eriksen et al. (2014) sin mer holistiske forståelse av læring, der læring blir beskrevet som en sammensatt prosess som krever «helhetlig tilnærming» og den «sanselig, kroppslige og følelsesmessige erfaringen i læringen» blir sett på som viktig (Ødegaard Eriksen et al., 2014, s. 26). Her får den praktiske leken og utforsking større betydning i forståelsen av læringsbegrepet enn kun det skriftlige og verbale synet som blir fremmet i RP17.

Det allmennpedagogiske tilbudet «for barn som trenger ekstra støtte» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40), legger i RP17 vekt på individets rett til å få et barnehagetilbud som er tilrettelagt. Tidlig innsats blir i RP17 sett som et «ledd i inkludering og likeverdig tilbud» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40). En videreføring av barnehagens omsorgsmandat og spesialpedagogisk ånd fra 90-tallet blir synlig i utdraget. I RP17 blir tidlig innsats og tilrettelegging satt sammen med et relasjonelt syn der barnet her og nå er i fokus. Den står dermed i et motsetningsforhold til det fremtidsrettede synet, som er målet ifølge Meld. St.19, der flere med utfordringer skal «få tidlig hjelp, for å utvikle god helse» og gjennomføre utdanningsløp for å oppnå «en god tilknytning til arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 6). Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 12) trekker frem den «samfunnsøkonomiske gevinsten» i barnehager av god kvalitet som et tidlig forebyggende tiltak for å «forhindrer behovet for kompenserte tiltak» senere. Disse utdragene viser spenningsforholdet mellom RP17 sitt her og nå-syn på barnet, og den fremtidige produktive borgeren som blir fremmet i Meld. St.19. Videre blir det i RP17 pekt på hva «tidlig innsats» innebærer: «personalet arbeider særlig målrettet og systematisk ... med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40).

Det relasjonelle synet er synlig i teksten og kan forstås som en motsetning til det fremtidsrettede synet i Meld. St.21 (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 41) uttrykt ved «For å lykkes med tilpasset opplæring gjennom hele opplæringsløpet er tidlig innsats avgjørende». Tidlig innsats-perspektivet har i denne stortingsmeldingen en sentral rolle. I Meld. St.21 (Kunnskapsdepartementet, 2016–2017, s. 41) trer det samfunnsøkonomiske synet frem gjennom læringens og tidlig innsats-rolle for å minske forskjellene. Meldingen tydeliggjør tidlig innsats forstått som en nødvendighet for å få til god læring og et fremtidig «lykkelig liv». Tidlig innsats er ikke lenger kun økonomisk begrunnet på samfunnsnivå, men blir her forstått på et individuelt og emosjonelt plan. Gjennom politisk satsning har tidlig innsats kommet inn som et virkemiddel i rammeplanen for å oppnå at barnet skal få et «lykkelig liv».

I RP17 er det deltakelsen i felleskapet som er begrunnelsen for tidlig innsats. Hva som er et «meningsfullt felleskap» er ikke nærmere forklart. Men det pekes på en rett til å oppleve «demokratisk deltakelse» og for enkeltbarnets rett til å medvirke (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). RP17 sier videre at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal «inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40).

Her ser vi en tydeliggjøring mot § 19 g i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) der betydningen av tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet blir understreket. Den sosialøkonomiske sammenhengen mellom tidlig innsats og senere liv, som er tydelig i St.meld. nr.16 og Meld. St.19, er ikke like synlig i RP17. I stedet er det nodalpunktet demokrati som blir trukket frem som argument for tidlig innsats. Dette nodalpunktet vil jeg komme tilbake til på side 62.

Leken blir i RP17 (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 20) omtalt som en arena for «utvikling og læring» og for «sosial og språklig samhandling». Forståelsen av lek som en måte å oppnå læring på og styrke språket, forsterker lekens status som en metode fremfor et mål i seg selv. I RP17 finner vi under nærmiljø og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 56) igjen leken som en del av det å få innsikt i menneskerettigheter: «Gjennom lek og varierte aktiviteter skal barna få erfaring med å lytte, forhandle og diskutere og få begynnende kjennskap til menneskerettighetene». Leken blir understilt opplæringen innenfor demokratiet og mister sin selvstendige rolle. Lekens status i norsk barnehagediskurs har tidligere stått sterkt.

Vi kan nå se en politisk endring i begrunnelsen for lekens viktighet. RP17 gir rom for tolkning av leken som et middel for å oppnå læring, både mot skolestart og som metode i opplæring av fremtidige velfungerende samfunnsborgere. Spørsmålet man kan stille seg er om leken har blitt «ofret» på tidlig innsats-alter for å utjevne forskjellene til skolestart. Sundsdal og Øksnes (2015, s. 2) peker på den frie lekens endrede status: Det som er viktigere enn lek er som oftest læring. Selv om RP17 sier at leken skal ha en sentral plass i barnehagen og at lekens egenverdi skal anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 20), forstås leken som en «en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 20). Leken får en instrumentell beskrivelse der utvikling og læring står i fokus. Leken kan på denne måten forstås som et ledd i læringen og utviklingen.

Denne beskrivelsen står i sterk kontrast til hvordan leken blir beskrevet av Ødegaard Eriksen et al. (2014, s. 6) i tekstutkast til RP17 der det er *gleden* det legges vekt på som det viktigste i leken:

FN har presisert at denne retten er truet av at voksne setter mål for barns lek og griper inn i barns lek ut fra pedagogiske formål. Barn skal ha rett til lek som ikke har andre formål enn det som gir glede i barnefelleskapet (s. 6).

Ødegaard Eriksen et al. (2014, s. 6) sin definisjon av leken knyttes i utdraget direkte opp mot artikkel 31 i FNs barnekonvensjon (United Nations, 1990). Dette kan si noe om en internasjonal tendens som er i endring, og at leken igjen vil få større status. Denne fremtidsoptimismen på lekes vegne deles av Sundsdal og Øksnes (2015, s. 10).

Barnehagens spesialpedagogiske mandat blir understreket med setningsdelen «personalet skal: veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre». Profesjonskampen blir her synlig ved bruk av «personalet». Innenfor tidlig innsats-diskursen kan bruken av dette ordet fremme en diskusjon rundt hvor skille mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken er. Dette kan indikere en tendens i barnehagen der spesialpedagogen får en mer rådgivende rolle. Enkeltvedtak for barn inneholder i dag en fordeling av tildelte timer som både omfatter veiledning av personal og foreldre, og en del som går på direkte jobbing med barnet. Den veiledende rollen er synlig i lovverket gjennom §19e (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016).



Den «samfunnsøkonomiske gevinsten» i barnehager av god kvalitet blir i Meld. St.19 trukket frem. Her blir «...et tidlig forebyggende tiltak» [for å] «...forhindre behovet for kompensierende tiltak senere» begrunnelsen for tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 12). Dette kan indikere at spesialpedagogens rolle kan forstås som å bli «overflødig» i barnehagen, gjennom tidlig innsats i barnehager med «god kvalitet».

Hva som menes med god kvalitet i RP17 kan blant annet forstås gjennom tolkning av barnehagens innhold. Innholdet *skal* være tilpasset enkeltbarn og barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19). I utdraget er det ingen differensiering i alder. I stedet refereres det til enkeltbarnet der det individuelle barnet blir trukket frem.

Disse ordene er videre satt sammen med: «leke, utfolde, skaperglede, undring og utforskertrang» og som en metode for å oppnå «allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19). Dette er aktive handlende ord, som henspiller på det kompetente, autonome, handlende barnet, og barnet som individ, som deltar og påvirker sin egen verden (Qvortrup, 2009). Allsidig utvikling har en større og videre betydning enn «utvikling» har alene. RP17 definerer ordene nærmere med å sette dem sammen med «læring» og «språklig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19). RP17 fremmer på denne måten allsidig utvikling forstått som språkutvikling.

Barns deltakelse er et viktig fokus i RP17 som kommer tydelig frem ved uttalelsen: «å sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Det er enkeltindividets behov med den subjektive, her-og-nå, forståelsen av barnet som «human being» som står i fokus. Ordlyden settes sammen med de yngste barna og barn med spesielle behov i RP17 under «Barns medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 27). Ved å peke på barnets rettighet til å «gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår», og barnehagens forpliktelse til å «følge opp alle barns ulike uttrykk og behov», blir dette satt sammen med FNs barnekonvensjons artikkel 12 og «barns rett til å gi uttrykk for sine meninger» (Barne- og familiedepartementet, 1991/2003, s. 13; United Nations, 1990). Anerkjennelsen av barns rettigheter, uavhengig av alder og funksjon, til å påvirke sine omgivelser gir gjennom FNs barnekonvensjonen gjenlyd i utformingen av RP17.

Under kapitlet demokratiske verdier i RP17 pekes det på at det er barnehagens forpliktelse at den «skal fremme demokrati, mangfold...livsmestring og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7). Innholdet kan tolkes som et forpliktende påbud ved at ordet *skal* brukes. Livsmestring peker mot det fremtidsrettede synet på barnet som «human becoming» gjennom at barnet skal tilegne seg egenskaper for å mestre og ta vare på sin egen helse og dermed bli en «kompetent deltaker» i markedet. Dette viser en nyliberalistisk holdning til barnet der statens oppgave er å gi barnet mulighet til å bli kompetent. Den tidlige innsatsens fokus blir dermed å gi barnet disse egenskapene. Dette inntrykket blir forsterket av setningsdelene i RP17 med «forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet» og «grunnlaget for et godt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Man kjenner igjen ordlyden fra Meld. St.19 der barnet skal «møte et innhold [i barnehagen] som betyr noe for livene deres her og nå, men som samtidig legger et solid fundament for fremtidig samfunns- og arbeidsliv», (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7). Dette understreker en investeringslogikk og søkelyset på at fremtiden er minst like viktig som nåtiden. Man kan med dette se en videreføring av tekningen i St.meld. nr.16 der samfunnsøkonomiske tanker ble trukket sammen med tidlig innsats. Det er barnets liv som voksen arbeidstaker som kommer i fokus. Barndommen, som beskrevet i den sosiologiske barneforskningen som en selvstendig periode, har i Meld. St.19 i likhet med i St.meld. nr.16 lite fokus.

Overganger i barnehagen har fått et eget kapittel i RP17 og utgjør en endring av planen jamfør RP06. Det er et tydeligere forhold til tilknytningsteori i RP17 enn i RP06, selv om det ikke blir pekt direkte på eller sitert fra teorien. De minste har i RP17 fått et eget avsnitt hvor det blir det lagt vekt på «en trygg og god start» og barnehagens plikt til å tilpasse seg barnet, gi rom for å bygge relasjoner og tett oppfølging for at barnet skal oppleve «tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 33). Her kan man trekke direkte linjer mot J. Bowlby (2005) sin teori om voksne som en sikker havn som barnet kan utforske ut fra ved at ordene «trygghet» og «tilpasse seg barnet» brukes. Tilhørighet og trygghet understilles utforskning og læring ved bruk av ordet «til». Dette kan fremme et instrumentelt syn på tilhørighet og trygghet som et redskap for å oppnå læring. Omsorg blir i RP17 dermed ikke et mål i seg selv, men får en svekket status. Tilknytning kan gjennom dette i RP17 bli mer forstått som en metode enn et mål. Læring får en mer fremtredende overordnet rolle som et mål også for de minste.

Tilknytningsteori (J. Bowlby, 2005) kan i Meld. St.19 sette sammen med erfaring gjennom en tolkning av barnehagen som grunnlaget for fremtiden: «for de muligheter de får senere i livet... påvirket av de opplevelser og erfaringer barn har med seg fra barnehagehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 7). Dette er et ekko av United Nations Educational (2006, s. 192)-rapporten som fokuserer på at «strong foundation» er synlig. Det fremtidsrettede synet på barnet som en «kompetent borger» understrekes med «muligheter» senere i livet. Det er altså det kompetente nyliberalistiske barnet som får fokus i Meld. St.19 og en samfunnsøkonomisk forståelse som settes sammen med tilknytningsteori. I RP17 blir tilknytningsteori igjen synlig under hvordan barnehagens skal «ivareta barns behov for omsorg» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19) der omsorg er en forutsetning for «trygghet og trivsel», og ved bruk av ordene «tillit til seg selv og andre, sett og forstått». Denne referansen blir forsterket av ordlyden under overskriften «personalet skal» i RP17 der barna «skal knytte seg til personalet og hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 20). Tilknytning har i RP17 fått en større og mer dominerende rolle og har delvis tatt over for omsorgsbegrepet som var mer synlig i RP06. RP17 forstår omsorgsbegrepet gjennom læringssynet ved at omsorg skal forstås som «grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19). Ordet «mestring» gir assosiasjoner mot læringsbegrepet. Mestring blir her et uttrykk for «å ha lært». Fokuset blir rettet mot individet selv, og barnet blir ansvarliggjort.

Under overskriften «Barn og barndom» i RP17 legges det vekt på at alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha «barnets beste» som grunnleggende hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). «*Barnets beste*» er et av planens andre nodalpunkt (Laclau & Mouffe, 2002). Plikten til de ansatte i barnehagen til å forebygge og observere er mer forsterket i RP17 enn i RP06 ved at RP17 har en egen del med henvisning til opplysningsplikten jf. barnehageloven § 22. Det blir pekt på barnehagens sentrale rolle for «...å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11), og personalets bevissthet til «barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og vite hvordan dette kan forebygges og oppdages» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). Denne understrekingen av de ansattes forpliktelse overfor lovverket er en fornying av rammeplanens tidligere tradisjon, og en tydelig henvisning til FNs barnekonvensjons artikkel 3 og 9 (United Nations, 1990). Barnehagens rolle som oppdrager og beskytter av barna blir her poengtert.

Asyltradisjonen og barnehagens utvidede omsorgsmandat kommer til syne, sammen med en forpliktelse til lovverk med tanke på tidlig innsats. Dette er i samsvar med strømninger i tiden med større søkelys på barns psykiske helse og de følgene en ødelagt barndom kan ha for voksenlivet. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med barns beste.

Videre peker RP17 på at barnehagen «skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Deler av barnehagens spesialpedagogiske mandat sammen med deler av tilknytningsteorien blir synlig. Barnehagens forpliktelser og spesialpedagogiske mandat er lagt mer vekt på i RP17 enn i RP06, noe som igjen gjør tidlig innsats mer synlig i dokumentet. Skillet mellom spesialpedagogikk og allmenpedagogikk er i begge disse tekstutdragene synlig, men de ulike rollene er ikke avklart. Dette kan forsterke tolkningen av at spesialpedagogikk i barnehagen blir overflødig dersom barnehagen har god innholdskvalitet. I Meld. St.19 blir den samfunnsøkonomiske gevinsten i barnehager av god kvalitet beskrevet som «et tidlig forebyggende tiltak for å forhindre behovet for kompensierende tiltak senere» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 12). Dette kan settes i sammenheng med barnehagelovens §19a-g (Kunnskapsdepartementet, 2005/2016) som styrker det allmenpedagogiske arbeidet og med ordlyden i RP17(Kunnskapsdepartementet (2015–2016)). Spesialpedagogens rolle i barnehagen blir omdefinert gjennom søkelys på kvalitet og får gjennom barnehageloven tildelt en ny rådgivende rolle.

FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 1991/2003) gjennomsyrrer RP17 og det pekes på demokrati som viktige verdier for å ta vare på fellesskapet. Gjennom setningsdelene «Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Dette kan bli sett på som et uttrykk for en tidsånd der de humanistiske og demokratiske verdiene er dominerende. Men det kan også gjenspeile et fremtidsfokus der målet er at barnet skal bli en ansvarlig og kompetent borger (individ). Demokrati kan gjennom dette forstås som RP17 sitt tredje nodalpunkt.

Dette synliggjøres blant annet ved at «demokrati» kommer inn som et eget avsnitt (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8-9). Ordet demokrati opptrer 4 ganger i RP06 mot 10 ganger i RP17<sup>14</sup>.

Det er en tydelig sammenheng med ordlyden i artikkel 12 i FNs barnekonvensjon (United Nations, 1990) og RP17. De demokratiske verdiene blir videre fremmet under medvirkning som skal skje uavhengig av «kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). Inkludering av alle uavhengig av ferdigheter og alder blir på denne måten trukket frem som et satsningsområde i barnehagen. Dette peker på at barnehagen i dag har en helt annen rolle enn den hadde på 1990-tallet. Barnehagen er en del av den «institusjonaliserte barndommen» (Qvortrup 2012), og denne endringen blir anerkjent av RP17. At det er de minste og de svakeste gruppene som fremheves som fornyende punkter i planen, forsterkes av pressemelding fra regjeringen 20.10.16 (Regjeringen, 2016), der daværende kunnskapsminister Rød Isaksen uttalte «De yngste barnas behov er ivaretatt gjennomgående i hele rammeplanen». Utdraget fra RP17 tydeliggjør inkluderingstanken som det legges vekt på i Meld. St.19 og Meld. St.21 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, 2016–2017). Inkluderingstanken går også igjen under punktet anerkjennelse i RP17 der «alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). Individets rettigheter kommer her frem. Demokratiets mål er at enkeltindividet skal ha tilgang på samfunns-goder som sikrer trygghet og sikkerhet i ulike livssituasjoner (Arnesen, 2017). Tidlig innsats kan gjennom dette forstås som en demokratisk rettighet for enkeltindividet. Dette inntrykket blir forsterket i RP17 med sitt søkelys på å «fremme likeverd og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10). Ordlyden i dette tekstutdraget har mange likheter med ordlyden i FNs barnekonvensjon § 2 (United Nations, 1990). Det blir videre poengtert i RP17 at personalet må reflektere over egne holdninger. Det henvises igjen til en indre kultur som skal omfavne alle. Det inkluderende perspektivet er dermed synlig og pekt mer direkte på i RP17 enn det ble i RP06.

---

<sup>14</sup> Siden antall ord i de to utvalgte planene som sammenlignes i tabellene er temmelig like og trendene klare ser jeg liten grunn til å normalisere resultatene i forhold til antall ord totalt.

Dette gjenspeiles også i RP17 under overskriften Livsmestring og helse: «..Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). Ordvalget forplikter personalet og viser et uttrykk for en samfunnstendens med mer søkelys på psykisk helse hos barn og ungdom.

Fokus på psykisk og fysisk helse ser man i RP17 videre under overskriften «*Livsmestring og helse*», der vektlegges barnehagens helsefremmende og forebyggende funksjon og barnehagens plikt til å fremme denne (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11).

Denne delen av RP17 har flere forpliktende vendinger som «skal», «må», «stoppe» og henvisning til samfunnsmandatet og lovverk, men også et framtidsrettet syn på barnet ved bruk av ordet livsmestring i overskriften. Dette gjenspeiler et syn der det kompetente barnet selv skal lære seg å mestre livet og ta vare på sin egen helse. God helse kan her tolkes som et tiltak innenfor tidlig innsats. I Meld. St.19 blir «godt omsorgs- og læringsmiljø i et forebyggende samfunnsøkonomisk perspektiv» knyttet til god mental helse, videre utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 29). Knyttingen mellom tidlig innsats og fremtidig god helse for barnet blir gjennom dette forsterket.

Barnehagens rolle som «pedagogisk virksomhet» og som «en lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 37) blir i RP17 pekt på som et forpliktende påbud ved aktiv bruk av ordet «skal». Ordene «tilrettelagt tilbud» blir heftet sammen med lovverk, rammeplan og lærende organisasjon. «Lærende organisasjon» blir fremtredende ved at RP17 peker på at dette skal tolkes som en «arbeidsmetode» for å oppnå et tilrettelagt tilbud. Strategidokumentet «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11) beskriver at kjennetegn med en lærende organisasjon er: «at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål... stimuleres til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen». Det å nå organisasjonens mål blir dermed hovedoppgaven. Man kan etter dette stille spørsmål til hva som er organisasjonenes egentlige mål. I RP17 er barnets progresjon en del av disse målene og planlegging «skal bidra til kontinuitet og progresjon for enkeltbarn og barnegruppen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 38). Progresjon i barnehagen innebærer ifølge RP17 at «alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 44). Dette ligger som grunnlag for observasjon av «trivsel og allsidig utvikling» og skal ta utgangspunkt i «individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 39). Vektlegging av progresjon og observasjon kan sees som et uttrykk for sammensmeltning mot skolens fagområder.

Dette understrekes av ordlyd i Meld. St.19 der det pekes på at det er «viktig at hvert enkelt barn vies oppmerksomhet og gis alders- og utviklingsrelevante utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 44).

Hva som er regnes som «alders - og utviklingsrelevante utfordringer» kan man få hint om ved å se på neste linje i meldingen som har fokus på at «kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 44). Dette kan indikere et fremtidsrettet syn, der barnet alltid skal være i utvikling og forbedres. Barnehagens rolle som skoleforberedende institusjon blir trukket frem i RP17 under fagområder som i: « stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 47). Det blir i RP17 videre pekt på at «interesser skal stimuleres» og en etablering av «lærende fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 47). Nodalpunktet læring er tydelig i teksten. Under «personalet skal» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 50) pekes det i RP17 på at anerkjennning av mestring av kropp og bevegelse er viktig. De barna som mestrer og får til skal anerkjennes. Det kompetente selvstendige individet kommer her i fokus. Hvordan de barna som ikke mestrer skal anerkjennes er ikke i fokus. Mestring blir et uttrykk for progresjon og læring. Man kan kjenne igjen et søkelys på statistisk normalitet.

### **5.2.3 Analyse av sosial praksis**

I analysen av sosial praksis vil jeg se på hvordan søkelyset på tidlig innsats i RP17 har endret normalitetsbegrepet. OECD-rapportens (2015, s. 12) kritikk av innholdskvaliteten i barnehagen fikk følger for utformingen av rammeplanene og bidro til økt fokus på læring under parolen barns beste, og fikk på denne måten betydning for RP17's vinkling av tidlig innsats og forståelse av begrepet normalitet.

RP17 sitt overordnede uttrykk er en tydeliggjøring av barnehagens innhold og de voksnes rolle. Dette gjøres gjennom punktvisse lister under alle delområdene der det forpliktende ordet «skal» brukes. De tre nodalpunktene læring, demokrati og barns beste er synlig gjennom hele planen og kan være et uttrykk for tidens ånd. Det ligger et ønske om å fremme demokratiet i en verden som omfatter økt globalisering og migrasjon. En kompetent og ansvarlig borger som verdsetter demokratiske prinsipper og deltar aktivt i demokratiet blir fremmet. Det skjuler seg en nyliberalistisk dyd og ansvar i denne forståelsen.

Barnehagens ansvar blir å «forme» flest mulig barn på en best (billigst) mulig måte inn i denne tenkemåten. Dette fokuset blir i RP17 knyttet opp mot FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 1991/2003) og en demokratisk forpliktelse ovenfor barnet som individ. I Meld. St.19 er det et gjennomgående fokus på tidlig innsats og læring som er satt inn i en samfunnsøkonomisk og forebyggende sammenheng. Dette gir seg uttrykk i RP17 gjennom den aktive bruken av ordene læring, progresjon, mestring, læringsmiljø, osv. Nodalpunktet læring fremstilles på en slik måte at det ikke lenger blir satt spørsmål med, men blir tatt som en naturlig del av RP17 sitt innhold. Meld. St.19 argumenterer for at tidlig barnehagestart virker «forebyggende» og gir «lavere sannsynlighet for behov for språktiltak i skolen», spesielt for barn fra familier med lav inntekt og for minoritetsspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 17). Skolen blir gjennom en slik fremstilling argumentasjon for tidlig barnehagestart.

Gjennom oppdelingen i fagområdene der progresjonsplaner blir et verktøy og et uttrykk for kvalitetsmessig innhold, ser vi en sammensmeltning mot lærerplanen. Progresjonsplaner gir grunnlag for tolkning av normalitet ved at barnet skal følge en bestemt progresjon innenfor predefinert områder. De barna som ikke følger denne blir tolket som et avvik fra normalen og blir et grunnlag for tiltak. Progresjonsplaner kan dermed styre vårt syn på normalitet mot en statistisk forståelse. Barnets progresjon blir målt mot en normalfordelingskurve og blir et uttrykk for å måle hva som er «barnets beste». Dette underbygges av språkbruken i Nordahl et al. (2018, s. 8)- rapporten: «Der støttesystemet skal sikre at alle barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å *lære* så snart de opplever problemer med *faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling*» [min utheving]. Premissene for barns beste i barnehage blir den «skolske» forståelsen av læring. Diskursen rundt normalitet og hva normal innebærer ligger her som et bakenforliggende teppe ved at det er læring som pekes på som det viktigste elementet i barnehagen for alle barn. Denne koblingen mellom normalitet og progresjon ligner på koblingen mellom enkeltbarnets prestasjon i nasjonale prøver i skolen og tiltak som blir satt inn som følge av disse.

Den nordiske barnehagekulturen trekkes frem i OECD (2015)-rapporten som en god kultur med sin vektlegging av både omsorg og læring. Rapporten kom likevel med kritikk av tydeligheten i RP06s innhold. Mandatet til RP17 kan ha vært påvirket av OECDs kritikk og legger vekt på at planene skulle bli «et godt pedagogisk verktøy og et tydelig styringsdokument for sektoren» (Kunnskapsdepartementet, 2016).



RP17 kan som følge av dette ha fått en klarere struktur og mer forpliktende ordbruk enn RP06. Hele planen er preget av «skal» og «må», og punktvis lister med «personalet skal», «barnehagen skal» og «barna skal få oppleve». Den forpliktende ordlyden gir samtidig kommunene verktøy til å «etterprøve» og kontrollere den kvaliteten som OECD-rapporten pekte på.

Intensjonen med RP17 er at den skal fungere som et arbeidsverktøy for personalet og henvender seg direkte til dem gjennom sine forpliktende formuleringer. Subjektposisjonen (Fairclough, 2010) blir sentral i denne sammenheng. For subjektet fremstår rammeplanen som sannheten for det som skal skje i barnehagen. Hvordan rammeplanene gjennom sin vektlegging av læring forholder seg til tilknytning og tidlig innsats blir dermed en naturlig og selvfølgelig del av subjektets forståelse av begrepene. Subjektinterpelleringsene forsterkes av den forpliktende ordlyden og dermed rammeplanens forståelse av hva begrepet tidlig innsats innebærer. Denne forståelsen forsterkes ytterligere ved hjelp av vektleggingen av forskning i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016). RP17 blir gjennom dette preget av sterkere politisk styring og skaper en forventning om å være lojal oppover i systemet. Dette begrunnes ofte med henvisning til arbeidsgiverens styringsrett (Hennum & Østrem, 2016). Politikken innenfor den nyliberalistiske tekningen eser utover «sitt» område (Hennum & Østrem, 2016). Den faglige og moralske dømmekraft blir ikke lenger et tema og profesjonene settes i parentes. Den forpliktende retorikken i RP17 kan med sitt innhold sette profesjonen ytterligere i parentes og gi mindre handlingsrom for å agere i opposisjon mot subjektposisjonen. Blant annet gjennom forståelsen av rammeplanene som en forskrift til loven og dermed noe man ikke skal bryte.

Som vist i tekstanalysen, kan læring forstås som et sentralt begrep i barnehagen også for de minste. Gjennom diskursiv kamp har begrepets innhold blitt forandret i kontakt med den nyliberalistiske diskursen. RP17 har fått et «skolsk» innhold der investeringsperspektivet for å møte «fremtidens behov» er dominerende der det er læring forstått i reduksjonistiske termer som fremmes. Denne forståelsen kan tolkes som en motsetning mot den tidligere definisjonen av læring i barnehagen. Norge har ifølge *Starting strong II* (OECD, 2006) som mange andre land, beveget seg mot den amerikanske «ready for school»-forståelsen av barnehagen. Dette blir pekt på som en internasjonal tendens i OECD (2006). Satsing på kunnskap og læring for barnehagebarn handler om å bedre landets konkurransevne (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 59). RP17 kan sees på som et uttrykk for denne tendensen.

Denne forståelsen har endret innholdet i barnehagens forståelse av normalitetsbegrepet. Normalitetsbegrepet har blitt smalere og gått fra en normativ definisjon til en mer institusjonell og statistisk definisjon.

### **5.3 Utvikling fra RP06 til RP17**

RP06 ble laget og implementert når lederen av Kunnskapsdepartementet kom fra SV, mens RP17 ble laget og implementert når lederen av departementet kom fra Høyre. Tradisjonelt har SV hatt en mer omfattende sosialpolitikk enn Høyre. Dette kan vi se ekko av i utviklingen av planene: omsorg har i RP06 fremdeles en synlig rolle, men er understilt læringsbegrepets hegemoni. I RP17 har læringsbegrepet fått følge av demokratibegrepet og en enda større politisk satsing på tidlig innsats. Omsorgsbegrepet er blitt mindre synlig og delvis erstattet av tilknytningsbegrepet. Det er investeringssynet på barnet som trer frem som politisk «mål» gjennom analysen av de to planene. Tendensen i utviklingen fra RP06 til RP17 går mot en økt nyliberalistisk forståelse av demokratiet. Gjennom tidlig innsats skal barnehagen legge grunnlaget for å gi alle barn tilgang til det frie markedet for å nå samfunnsmålet om å øke landets «konkurransedyktighet» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 59).

Det diskursive arbeidet som er gjort i barnehagepolitikken mellom de to planene blir synlig gjennom hvordan bruken av ordet omsorg er blitt halvert fra RP06 til RP17 (se tab. 1, s 70). I RP17 har omsorg delvis blitt erstattet med tilknytning. Indirekte referanse til tilknytningsteori er mer tydelig i RP17 som ikke går «omveien» om omsorg slik som i RP06. I Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 37) er det en direkte referanse til tilknytningsteori gjennom eksemplet fra Jåttå barnehage. Nedgangen av bruken av ordet omsorg fra 46 i RP06 til 22 i RP17 kan forklares av dette (se tab. 1 s 70). Dette kan tyde på at tilknytningsteori har fått større gyldighet innenfor forskningen og dermed større plass i RP17 der målet ifølge Meld. St.21 var at den skulle være forskningsbasert. Dette kan være uttrykk for en tendens der tilknytningen og tidlig innsats blir knyttet mer sammen.

Ettåringene har fått en mer dominerende rolle og fokus i planen enn den hadde i RP06 ved at overgangen fra hjem til barnehage har fått ett eget kapittel (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 33).

Denne tendensen blir forsterket av ordlyden i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 15) der det blir pekt på at «trygg og god tilknytning [skal] dekke små barns behov» og «de yngste barnas... behov for sensitiv omsorg, tilknytning og kommunikasjon og samspill med personalet og de andre barna» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 73). Begrepet tidlig innsats strekker seg dermed enda lengre ned i alder til å omfatte også de yngste barna i barnehagen. Selv om Røe Isaksen (Regjeringen, 2016) pekte på at de yngstes behov er ivaretatt gjennom hele RP17, skilles det i dokumentet lite mellom de minstes og de størstes behov. I stedet er det barnets individuelle behov som individ som blir trukket frem.

Bruken av ordet læring har gått ned fra RP06 til RP17, men har delvis blitt erstattet med progresjon og utvikling (se tab. 1, s 70). Denne utviklingen av planene fra læring til progresjon kan sees i sammenheng med en smalere og mer statistisk forståelse av normalitet som blir fremmet i St.meld. nr.16 og Meld. St.19. Ordet «progresjon» øker fra 2 i RP06 til 11 i RP17 (se tab. 2 og Vedlegg 2). RP17 viser gjennom dette en tydeligere forbindelse enn RP06 mot grunnskolens lærerplan som blir forsterket gjennom en direkte referanse til lærerplan i RP17 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Vi ser samtidig en økning av ordet danning fra 2 i RP06 til 8 i RP17. Progresjon, danning og utvikling har delvis tatt over ordet læring i RP17 og kan være uttrykk for et mer individrettet syn på barnet.

**Tabell 1.**

**Sammenligning av ordbruken i RP06 og RP17** (totalt antall ord RP06: 11765, RP17:9007)

| Plan/ord    | læring | utvikling | progresjon | omsorg | demokrati | skal/bør/må |
|-------------|--------|-----------|------------|--------|-----------|-------------|
| <b>RP06</b> | 76     | 54        | 2          | 43     | 6         | 279         |
| <b>RP17</b> | 25     | 39        | 11         | 22     | 10        | 283         |

I St.meld. nr.16 og Meld. St.19 blir den økonomiske gevinsten i tidlig innsats fremmet. Barnehagepolitikk har gjennom tidlig innsats blitt knyttet sammen med en samfunnsøkonomisk forståelse og kalkulering. I RP17 er det søkelys på tidlig innsats gjennom forpliktende vendinger og referanser til lovverk. Tidlig innsats kan i RP17 forstås som et grunnlag for å styrke demokratiet. Gjennom tidlig innsats blir utjevning av sosiale ulikheter og de svakes mulighet til å bli en aktiv demokratisk borger fremmet. Den hegemoniske forståelsen av læring er definert av og knyttet til samfunnsøkonomisk kalkulering og forståelse. I RP17 har læringsbegrepet fått følge av nodalpunktet demokrati som har fått et eget kapittel. Dette viser hvordan planens innhold gjennom diskursivt arbeid er blitt fornyet. I RP17 er ordet demokrati brukt 10 ganger i motsetning til RP06 der demokrati blir nevnt 6 ganger (se tab. 1 s 70, vedlegg 1 og 2)

Det er det forpliktende ordet *skal* som har hatt den største økningen i utviklingen fra RP06 til RP17 (se tab. 2 og Vedlegg 3). Det kan diskuteres om det er noe vesentlig forskjell på «skal» og «må». I RP06 er fordelingen mellom skal og må relativt likt. Mens «bør» nesten er blitt borte i utviklingen fra RP06 til RP17.

**Tabell 2.**

**Hypighet av ordene: skal, bør og må i RP06 og RP17.**

| RP 06 |            | RP 17 |            |
|-------|------------|-------|------------|
| ord   | antall     | ord   | antall     |
| skal  | 147        | skal  | 269        |
| bør   | 24         | bør   | 2          |
| må    | 108        | må    | 12         |
| sum   | <b>279</b> | sum   | <b>283</b> |

Gjennom ulike stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, 2008-2009, 2015–2016, 2016–2017) er det blitt gjort et betydelig diskursivt arbeid for å styrke læringens rolle fra RP06 til RP17. Analysen viser at det er sammenheng mellom læringens rolle i rammeplanene og den politikk som har blitt fremmet i barnehagepolitiske dokumenter og gjennom OECD forskning i perioden mellom 2006-2017. Nodalpunktet læring har gått fra å ha en dominerende rolle i RP06 til å bli tatt som en selvfølge i RP17. Referansepunktene til barnehagen har gjennom utviklingen fra RP06 til RP17 endret seg fra en forståelse av barnehagen som et komplementerende miljø til hjemmet (Barne- og familiedepartementet, 1996) til mere å bli en «før-skole» (Seland, 2009, s. 42) .

Fokuset har på denne måten gjennom grundig diskursivt arbeid blitt vendt mot en forståelse av barnehagens rolle som skoleforberedende institusjon gjennom søkelys på tidlig innsats for å unngå at barnet faller ut av sitt fremtidige voksenliv. Det er læring forstått i reduksjonistiske termer som språkutvikling som dominerer i utviklingen fra RP06 til RP17. Den kan tolkes som den eneste «riktige» «løsningen» for å skaffe barnet «et lykkelig liv». Søkelyset på læringen begrunnes i stortingsmeldingene i faren for at barnet skal bli hengende etter på skolen, eller enda verre, havne utenfor det demokratiske samfunnet. Mens den i RP17 begrunnes gjennom barnets demokratiske rettigheter i samfunnet. Begge disse begrunnelsene gir opphavet til en forståelse der læring, og da særlig språklig læring, kan tolkes som det viktigste fokuset for de minste og svakeste gruppene i barnehagen.

Historisk sett har barnehagen brukt flere metoder og verktøy for å fremme læring og omsorg. På 90- tallet var det Kari Lamers verktøy<sup>15</sup> *Du og jeg og vi to* som dominerte i barnehagen. Målene for *Du og jeg og vi to* er å: Utvikle barnas sosiale kompetanse, skape et inkluderende og positivt samspills- og læringsmiljø i et kulturelt mangfold og forebygge og behandle mobbing og problematferd. Dette kan sees som et uttrykk for søkelys på omsorg og danning i R96. Verktøyene som i dag dominerer og fremmes kan tjene som et uttrykk for dagens forståelse av læring. ALLE MED og TRAS, der språkutvikling er fokus, er de mest utbredte av dagens metoder og verktøy. Dette stemmer med RP06 og St.meld. nr.16 sitt søkelys på læring og språkutvikling som pekt på i analysen.

---

<sup>15</sup> <http://lamer.no/du-og-jeg/> (26.04.19)

Det nye fokuset i RP17 på progresjon og et ytre politisk trykk på verktøy som fremmer måling og barnehagens innholdskvalitet, kan ha gitt et følt behov i barnehagen om å støtte seg på «noe» for å synliggjøre hvordan de fremmer innholdskvaliteten. Dette kan oppnås ved f.eks. å benytte verktøyet BRAVO laget av Intempo (2015)<sup>16</sup>, som har fokus på «ekstra tidlig og helhetlig innsats» og er rettet mot 0-3 år. Det refereres i dette verktøyet til at «vi kan rigge en hjerne for livet!» og videre «Innsatsen som gjøres de første 1000 dagene er avgjørende for barnas framtid» – og «alle» er enig om det: hjerneforskere, samfunnsøkonomer, politikere og vi som arbeider med de yngste<sup>17</sup>.

Argumentene som er brukt for å fremme verktøyet, er tilsvarende de som brukes i Meld. St.19 og som jeg tidligere har pekt på kan gi mer tyngde gjennom referanser til hjerneforskning (se s. 44). Det som glimrer med sitt fravær i argumentasjonen for BRAVO, er den spesialpedagogiske forskningen. Intempo sin argumentasjon for metoden BRAVO kan derfor være et uttrykk for at nyliberalismen og politikken nå leder diskurskampen over pedagogikken. Barns beste kan gjennom en slik argumentasjon bli forstått som «tidligst mulig innsats» eventuelt «billigst mulig» innsats for å gjøre barnet «klart» til skolestart. Tidlig innsats blir ansett som god samfunnsøkonomi, noe som forsterkes gjennom ordlyden i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016).

---

<sup>16</sup> <http://bravoleken.no/om-bravo-leken/> (26.04.19)

<sup>17</sup> <http://bravoleken.no/blogg/page/2/1> , (26.04.19)

## 6. Avsluttende kommentarer

Studiens mål har vært å synliggjøre diskurser rundt tilknytning og normalitet som ble synlig i barnehagepolitiske dokumenter i perioden 2006-2017 og som var konstituerende for utviklingen av rammeplanens innhold. Fairclough (2010) diskursanalytiske metodes styrke er å se på endringer i diskursen. Denne metodens systematiske og strukturerte oppbygging egner seg godt til analyse av dokumenter og til å se sammenhengen mellom tekst og eierne av teksten. For å styrke analysen har jeg lagt vekt på tilknytningsteori, fordi denne teorien etter mitt syn er en av rammebetingelsene for hvordan vi forstår og møter de yngste barna i barnehagen. Dette er også en teori som flere barnehagepolitiske dokumenter trekker frem gjennom eksempler.

Jeg stilte i definisjonen av problemstillingen spørsmål til hvilke diskurser som former fremtiden til dagens ettåringer. Innenfor barnehagediskursen har analysen vist at investeringsperspektivet er den mest fremtredende av disse. Der tidlig innsats blir forstått som tidlig læring for å sikre at barnet skal klare seg godt på skolen. Analysen synliggjør hvordan dette supplementers med en strammere økonomisk styring basert på nyliberale prinsipper gjennom NPM. Læring blir forstått i reduksjonistiske termer, som språkopplæring, hos de minste. Dette kan forstås som «svaret» på det komplekse problemet: utjevning av sosiale forskjeller. Målet virker å være å «forme» barnet tidligst mulig til å bli en «kompetent borger» som skal fremme og beskytte demokratiske verdier for å møte «fremtidens behov». Dette forsvares, som analysen har vist, ut ifra hjerneforskning, økonomisk forskning eller barnets demokratiske rettighet.

Det er i skjæringspunktet mellom utviklingsperspektivet og tidlig innsats-perspektivet at spesialpedagogen har sitt daglige virke. Analysen viser at disse perspektivene samtidig er skille i diskursen, der tidlig innsats i dag defineres av samfunnsøkonomisk logikk i stedet for pedagogiske argumenter. I NOU 2019:3 (Stoltenberg et al., 2019, s. 15) pekes det på at tidlig innsats har fått betydelig faglig og politisk gjennomslagskraft i Norge gjennom økonomisk forskning som viser den samfunnsøkonomiske gevinstens av «investering i en god barndom». Stoltenberg et al. (2019) peker på noen av de samme punktene som analysen av de to utvalgte planene. Den samfunnsøkonomiske gevinsten kan dermed i dag forstås som den viktigste begrunnelsen for tidlig innsats. Tidlig innsats fremtrer på denne måten som et vesentlig grunnlag for de målene og metodene spesialpedagogen skal jobbe etter.

Det kan virke som om fremtiden til spesialpedagogen går mer mot en veiledende rolle i barnehagen. Enkeltvedtak omfatter i dag både timer til barnet og veiledning av foreldre og personale. Man kan ane at målet blir å «endre foreldrene» slik at barnet skal bli «normalt» i henhold til det medisinske normalitetsbegrepet der en syk person regnes som unormal og trenger behandling for å komme ut av den unormale situasjonen (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014, s. 35). Det blir barnet og familien som eier vansken, ikke systemet eller samfunnsstrukturene. Å bli «oppdaget» kan dermed være positivt for noen, men ikke for alle. For noen kan det føre til enda tidligere stigmatisering, marginalisering, nederlagsfølelse og tilkortkommenhet (Arnesen, 2017). SRV (Wolfensberger, 2000) kan gjennom dette bli en del av tidlig innsats. Inkluderingspolitikk kan på denne måten være et skjult grunnlag for ekskludering i samfunnet (Arnesen, 2017, s. 86). I den siste tiden er det gjennom Nordahl et al. (2018) blitt politisk søkelys på at ansatte fra Barne- og familietjenesten skal komme ut og veilede det pedagogiske personalet i barnehagen slik at barnets utvidede behov blir dekt innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. En sterkere politisk styring, slik som beskrevet under nyliberalismen, og vist til i analysen av RP06 og RP17, har på denne måten påvirket sosiale prosesser i barnehagen og med dette også måten spesialpedagogene jobber på.

I dag kan man si at det nyliberale synet på tidlig innsats har gitt den humanistiske tanken en ny vinkling. Jakten på de «riktige» løsningene og det «normale» barnet kan bety at de gode hensiktene «helliggjør midlet». Dette synet samsvarer med den normative definisjonen der hva som kjennetegner «de gode løsninger» avgjøres av det gitte samfunnets moralske og sosiale verdier (Kassah Lind & Kassah Kwesi, 2014). Den diskursen som oppnår hegemoni er den som her og nå innehar mest tyngde i sin sannhet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Læringsbegrepet har gjennom politisk satsning på tidlig innsats i perioden mellom 2006-2017 fått et endret innhold. Den hegemoniske forståelsen av barnehagens virke er i dag preget av læring, hvor læring forstås i reduksjonistiske termer, som språkopplæring og skoleforberedelse der hovedmålet synes å være at dette skal skje tidligst mulig, slik at tiltak senere ikke er nødvendig.

Normalitet og tidlig innsats er tett vevd sammen gjennom valg av pedagogiske metoder og verktøy som blir brukt i barnehagens spesialpedagogiske virke. Normalitetsdiskursen i seg selv innebærer flere underdiskurser som påvirker spesialpedagogens arbeid i barnehagen. Ideen om «Den gode barndom» og tidlig innsatsdiskursen er tett vevd samme med foreldre, medbestemmelse, rettighets- og økonomidiskursen.



Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på noen av disse diskursene fremfor andre fordi Fairclough (1992) sin metode har fokus på diskursiv forandring og fordi det er samfunnsnivået i forebygging som har vært fokus for analysen. Den sterkeste tendensen jeg ser er hvordan den samfunnsøkonomiske diskursen gjennom tidlig innsats har endret normalitetsbegrepet. Denne diskursen har røtter i nyliberal tekning som blant annet er synlig i Nordahl et al. (2018, s. 16), og som jeg har kommentert gjentatte ganger i analysen av RP06 og RP17. Analysen peker på at fokuset i de to utvalgte planene gradvis har blitt flyttet over fra hjemmet som referansepunkt til skolen som referansepunkt for barnehagens innhold, selv for de minste barna. Analysen viser videre at PISA og de ulike OECD-rapportene er en av de faktorene som har vært konstituerende for disse endringene.

Analysen illustrerer videre at hvordan vi tenker på normalitet har endret seg mellom de to utvalgte rammeplanene. Vi har fått et smalere og mer instrumentell forståelse av begrepet. En ny definisjon av hva det normale barnet er har kommet frem. Denne nye definisjonen er tuftet på fremtidige målsetninger om en «kompetent borger» som skal fremme og beskytte demokratiske verdier. Spørsmålet blir om hva dette gjør med barnets indre liv som forstått hos J. Bowlby (2005) når ettåringen (og barnets familie) blir vurdert og målt med en gang barnet kommer i barnehagen. Juell og Solheim (2015, s. 40) peker på en britisk kampanje mot måling og testing av barnehagebarn med navnet «Too much, too soon». Slogordet for kampanjen er «They're too young to fail» – for unge til å bli påtvunget nederlag. Juell og Solheim (2015, s. 40) sier at de ikke ønsker seg et Barnehage-PISA hvor barn kan score dårlig og utsettes for stigmatisering. Spørsmålet jeg stiller meg er om vi allerede har fått et barnehage-PISA skjult i det systemet som fremmes. Når barnets fremgang måles gjennom en progresjonsplan og normalitet vurderes ut fra skolen som norm, er vi kanskje allerede der. Barnehagen bruker i dag kartleggingsverktøy og andre hjelpemidler som «reklame» ovenfor sine «kunder»-foreldrene og dette fremmes under f.eks. tittelen «lærende organisasjon»<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Eksempel fra «Petedalsheia barnehage», hjemmeside (18.11.18):  
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/barnehager/petedalsheia-barnehage/2985/article-137563>

Barnehagen har gjennom tidlig innsats blitt en del av det markedsliberalistiske samfunnet (Seland, 2011) der kapitalistiske krefter råder og de nyliberalistiske tankesettet har fått en mer dominerende rolle. Lette (og billige) pedagogiske metoder som vist gjennom *BRAVO* (Intempo, 2015) presenteres som løsningen på komplekse problemer.

Spesialpedagogene som profesjonsutøvere må ta et felles standpunkt på hvor vi tenker at «den videre veien» bør gå i «den tidlige innsatsens» tidsalder. Spørsmålet blir hvordan vi forholder oss ovenfor våre yrkesetiske forpliktelser i et utdanningssystem der læring i barnehagen sett i reduksjonistiske termer som språkopplæring, er svaret på alle problemer. Der søkelys på tidlig innsats og sosial utjevning i de ulike politiske dokumentene har vært endrende for spesialpedagogens rolle. Som profesjonsutøver i utdanningssystemet har vi en yrkesetisk forpliktelse mot de mest sårbare barna i barnehagen og deres familier. Når normen for hva som er normalt blir smalere i barnehagepolitiske dokumenter, er risikoen for at barnet får en devaluert rolle i barnehagen større (Wolfensberger, 2000). Profesjonen må aktivt ta et felles standpunkt for å påvirke at utviklingen går i favør av de mest sårbare og minste barna, en fremtid som innebærer en forståelse av normalitet med en videre definisjon enn den som blir fremmet i dagens barnehagepolitiske dokumenter og der fokuset er rettet mot barnets liv, her og nå. Først da tror jeg vi vil lykkes med tidlig innsats.

## **7. Videre forskning**

Videre forskning bør gjennomføres gjennom å se på spørsmålet om det stigende antallet barn med hjelpebehov kanskje skyldes valg av verktøy brukt under testing og en smalere normalitetsforståelse. Spørsmålet er om testene som dominerer i dag kun viser de delene som er viktig for skolestart. Det hadde også vært interessant å få innsikt i hvor mye av budsjettet til barnehagen som går til innkjøp av testmateriell og sertifisering, og hvem som påvirker innkjøpet av disse. Dette er statistikk som jeg gjerne skulle ha sett, men som jeg ikke har klart å finne.



## Referanser

- Abrahamsen, Gerd. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ainsworth, M. D. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Andersen Østergaard, Peter, Björklund, Elisabeth, Bleses, Dorthe, Gjervan, Marit, Hagtvet, Bente & Valvatne, Helene (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager : rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Arnesen, Anne-Lise. (2017). Inkludering : Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I Anne-Lise Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg. utg., s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, Anne-Lise & Simonsen, Eva (2011). Spesialpedagogikk: merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 115-127.
- Bae, Berit. (2018). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Balke, Eva, Knudsen, Tone, Bae, Berit, Jansen, Turid & Sagbakken Engh, Anne. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok* (8200060985). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1991/2003). *FN's barnekonvensjon*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen Q-0903 B*. nb.no: [Oslo] : Akademika [distributør], 1995 Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021404010](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010)
- Barne- og familiedepartementet. (1999). *OECD - thematic review of early childhood education and care policy : background report from Norway*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- Barne- og familiedepartementet. (1999-2000 ). *Barnehage til beste for barn og foreldre* (St.meld. nr 27). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f3e9eee390254689baf836ddf24a14ec/no/pd/fa/stm199920000027000dddpdfa.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *Den gode barnehage, prosjektbeskrivelse*.
- Barnett, Steven W. (1995). LONG-TERM OUTCOMES OF EARLY CHILDHOOD PROGRAMS Vol. 5 • *The Future of Children, No. 3 – Winter*.
- Barstad, Anders, Sandvik, Lene, Moseng, Elisabeth & Helsedirektoratet. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet : en analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Befring, Edvard & Tangen, Reidun. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Belsky, Jay, Vandell, Deborah Lowe, Burchinal, Margaret, Clarke-Stewart, K. Alison, McCartney, Kathleen & Owen, Margaret Tresch. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development, 78*(2), 681-701.
- Blom, Knut. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* [Oslo]: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bowlby, John (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, Richard. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development, 9*(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/14616730701711516>
- Brandtzæg, Ida, Smith, Lars & Torsteinson, Stig. (2011). *Mikroseparasjoner : tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforl.
- Bremnes, Ragnild, Falch, Torberg & Strøm, Bjarne. (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak (SØF-RAPPORT NR. 04/06)*. Senter for økonomisk forskning AS. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0017/ddd/pdfv/289484-sofr04\\_06.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0017/ddd/pdfv/289484-sofr04_06.pdf)
- Busch, Tor Erik, Vanebo, Jan Ole, Klausen, Klaudi & Johnsen, Kurt (2005). *Modernisering av offentlig sektor : utfordringer, metoder og dilemmaer* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh, Scotland: Edinburgh UP.
- Dannesboe, Karen Ida, Bach, Dill, Kjær, Bjørg & Palludan, Charlotte. (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy and Society*, 17, 3, 467-480. <https://doi.org/10.1017/S1474746417000562>
- Dearing, Eric, Zachrisson, Henrik Daae & Nærde, Ane. (2015). Age of Entry Into Early Childhood Education and Care as a Predictor of Aggression: Faint and Fading Associations for Young Norwegian Children. *Psychological Science*, 26(10), 1595-1607. <https://doi.org/10.1177/0956797615595011>
- Drugli, May Britt (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, Hilde & Eide, Tom. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espenakk, Unni, Frost, Jørgen , Klepstad Færevaaag, Margaret, Horn, Erna , Løge, Inger Kristine, Solheim, Ragnar Gees & Wagner, Åse Kari H. (2000). *TRAS Info Vest* Forlag.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2nd ed. utg.). Harlow: Longman.
- Familie- kultur- og administrasjonskomiteen. (2005). *Innst. O. nr.117* stortinget.no. Hentet fra <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Odelstinget/2004-2005/inno-200405-117.pdf>
- Foucault, Michel. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Franck, Karianne (2017). Neoliberalisering av normalitet og de kompetente barnet. I Else Johansen Lyngseth, Mørland, Bodil (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-163). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem Brandtzæg, Bjørg (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.

- Guneriussen, Willy. (2008). Normalitet, mangfold og forvirring : endringer og oppløsning av normalitetsforestillinger i det senmoderne samfunnet. I(s. [155]-174). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Hart, Susan & Schwartz, Rikke. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hellevik, Ottar. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Henningsen, Inge & Liestøl, Knut. (2013). Likestilling i akademien – Er eksellens for menn og Grand Challenges for kvinner? *Tidsskrift for kjønnsforskning*, (03-04), 348-361.
- Hennum, Bernt Andreas & Østrem, Solveig. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Intempo, AS. (2015). Bravo-leken. Hentet 23.02 2018 fra <http://bravoleken.no/om-bravo-leken/> og <http://bravoleken.no/blogg/page/2/1>
- Jebsen, Jens Kristian. (2018). *Barnehageloven og forskrifter : med forarbeider og tolkninger*. Oslo: Pedlex.
- Johansen, Øyvind (2018). Kommunen kutter i midler til barn med nedsatt funksjonsevne - mener normen gir barnehagene rom for å ta mer selv. Hentet 13.04 2018 fra <https://www.barnehage.no/artikler/kommunen-kutter-i-midler-til-barn-med-nedsatt-funksjonsevne-mener-normen-gir-barnehagene-rom-for-a-ta-mer-selv/434821>
- Juell, Einar & Solheim, Morten (2015). For mye, for tidlig. *Første steg*, (1), 2. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2015/forste-steg-1-2015.pdf>
- Kassah Lind, Bente Lilljan & Kassah Kwesi, Alexander. (2014). Funksjonshemming og normalitesdilemmaet. I Bente Borthne Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen : barnet i fokus* (s. 30-39). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kaurel, Jon. (2010). En rose er en rose er en rose ; om et reduksjonistisk syn på utdanning. *Bedre skole*, (2), 73-77.
- Killén, Kari. (2003). Barns tilknytning. *Psyke & Logos*, (24), 573-587.
- Kjeldstadli, Knut. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn & Hjordemaal, Finn. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.



- Korsvold, Tora. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2005/2016). Barnehageloven Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2006–2007). ... *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2015–2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1?q=rammeplan%20for%20barnehage#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1?q=rammeplan%20for%20barnehage#match_0)
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 12.07.16). Arbeid med ny rammeplan for barnehage. Hentet 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/arbeidet-med-ny-rammeplan-for-barnehage/id2482009/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 24.04). Ny rammeplan for fremtidens barnehager. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. (2002). Centrale begreber i diskursteorien. I Carsten Jensen & Allan Hansen Dreyver (Red.), *Det radikale demokrati : diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 22-26). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lindheim, Marianne, Dahl Norgård, Jorunn & Skulberg, Harald. (2006). *Utdanning for likeverd og sosial utjevning - noen innspill til debatt*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_2006\\_02.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2006_02.pdf)

- Ljunggren, Birgitte, Moen Hoås, Kari , Seland, Monica, Naper, Linn , Fagerholt, Randi Ann, Leirset, Espen & Gotvassli, Kjell-Åge. (2017). *Evaluering av rammeplanen 2006/2011*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- Løge, Inger Kristine, Leidland, Karina , Mellegaard, Mette Ruby , Sleveland Olsen, Aud Harriet & Waldeland, Torill (2006). *Alle Med* Info Vest Forlag.
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Moser, Thomas , Thoresen Tveter, Ingeborg , Skoug, Tove, Lindseth, Anders & Mikalsen, Ingebjørg (2005). *Revidert rammeplan for barnehagen, Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/rap/2005/0007/ddd/pdfv/252033-revidert\\_rammeplan\\_for\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/rap/2005/0007/ddd/pdfv/252033-revidert_rammeplan_for_barnehagen.pdf)
- Nordahl, Thomas, Persson Borås, Bengt, Dyssegaard Brørup, Camilla, Hennestad Wessel, Bjørn, Wang Vaage, Mari, Martinsen, Judith, ... Trond, Johnsen. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (ISBN: 978-82-450-2373-2). Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- OECD. (1999). *OECD Norway Country Note : Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*. Hentet fra <https://www.oecd.org/norway/2534885.pdf>
- OECD. (2006). *Starting strong II : early childhood education and care* (1-281-74695-9,9786611746957,92-64-03546-X). Paris: OECD. Hentet fra [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)
- OECD. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*. Paris: OECD.
- Qvortrup, Jens. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, (3-4), 631-654.
- Qvortrup , Jens, Kjørholt ,Anne Trine. (2012). *The Modern child and the flexible labour market : early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ramsdal, Helge & Skorstad, Egil. (2004). Hva er New Public Management. I Helge Ramsdal & Egil Skorstad (Red.), *Privatisering fra innsiden : om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering* (s. 55-78). Bergen: Fagbokforl.

- Regjeringen. (2016). Løfter barnehagens arbeid med mangfold og de yngste. Hentet 20.10 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lofter-barnehagens-arbeid-med-mangfold-og-de-yngste/id2516571/>
- Regjeringen. (2018). Gratis kjernetid i barnehagen til 11 000 2-åringar, . I Kunnskaps- og integrerings departementet (Red.), *Pressemelding Nr: 18-172*. regjeringen.no: Kunnskaps- og integrerings departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gratis-kjernetid-i-barnehagen-til-11-000-2-aringar/id2613552/>
- Regjeringen. (2018 ). SSB: Gjør det bedre på skolen etter gratis kjernetid i barnehagen. I *Pressemelding Nr: 186 - 18*: regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ssb-gjor-det-bedre-pa-skolen-etter-gratis-kjernetid-i-barnehagen/id2617011/>
- Riksdepartementet. (1883). Lov om Almueskolevæsenet paa Landet : af 16 Mai 1860 : med senere Tillægslove (herunder Lov om abnorme Børns Undervisning), Departementsskrivelser m.m
- Riksrevisjonen. (2008-2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Hentet fra [https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/Dokumentbase\\_Dok\\_3\\_13\\_2008\\_2009.aspx](https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/Dokumentbase_Dok_3_13_2008_2009.aspx)
- Sandvik, Ninni (2006). *TEMAHEFTE: om de minste barna i barnehagen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte\\_om\\_de\\_minste\\_barna\\_i\\_barnehagen1.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf)
- Scheie, Martine. (2005). *FNs barnekonvensjon : fra visjon til kommunal virkelighet*. Oslo: Universitetet i Oslo, Norsk senter for menneskerettigheter.
- Seland, Monica. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen : en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Seland, Monica. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen : muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforl.
- Seland, Monica, Hansen Sandseter, Ellen Beate & Bratterud, Åse. (2015, 2015/03/01). One-to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(Issue), s. 70-83. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>



- Søbstad, Frode, Thorsby Jansen, Turid, Gulbrandsen, Lars, Halvorsen, Morten, Malmo Lyng, Anne Berit, Lilleaasen, Kari, ... Skjong Vestli, Mette. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!*. Barne og Familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Tholin, Kristin Rydjord. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forl.
- Tholin, Kristin Rydjord. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I(s. 59-70). Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.
- Thorsby Jansen, Turid. (2016). BARNEHAGEN SOM UTDANNING: Barnehageloven er 40 år, og her får du et innblikk i barnehagens posisjon sett i et historisk perspektiv. *udir.no*(Issue). Hentet fra <http://arkivmagasin.udir.no/2016/barnehage/barnehagen-som-utdanning/>
- Thorsen, Dag Einar & Lie, Amund. (2007). Kva er nyliberalisme? I Per Kristen Mydske, Dag Harald Claes & Amund Lie (Red.), *Nyliberalisme : ideer og politisk virkelighet* (s. 33-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tideman, Magnus. (2004). Delaktighetens språk. I Anders Gustavsson (Red.), *Handikapp & samhälle* (s. 119-136). Lund: Studentlitteratur.
- Tveter Thoresen, Ingeborg (2017). Tidlig innsats. De yngste barna i et politisk spenningsfelt. Hentet 26.10. 2017 fra <http://www.forebygging.no/Templates/Public/Pages/Page.aspx?id=9390&epslanguage=no>
- Tøssebro, Jan & Lundebj, Hege. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming : de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulvestad, Roar (2015). Frå TRAS til trass. *Bergens tidene*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmeninger/kronikk/i/W70jr/Fra-TRAS-til-trass>
- United Nations. (1990). Convention on the Rights of the Child Hentet fra <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Strong foundations, Early childhood care and education* (EFA Global Monitoring Report). Paris: UNESCO Publishing.

- Utdanning og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdanning og forskningsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Barnehagespeilet: Tall og analyse av barnehager i Norge* (Barnehagespeilet ). udir.no/utdanningsspeilet: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barnehagespeilet* (978-82-486-2024-2). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/barnehagespeilet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Analyse og tall av barnehager 2017*. <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. [www.udir.no](http://www.udir.no): Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). 20 millioner til forskning om rammeplanen i barnehage *Ipressemelding nr 213-18* (Vol. 2018). Regjeringen.no: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/20-millioner-til-forskning-om-rammeplanen-i-barnehage/id2620803/>
- Vik, Stine. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Wolfensberger, Wolf. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation*, 38(2), 105-123. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2000\)038<0105:ABOOSR>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2000)038<0105:ABOOSR>2.0.CO;2)

Ødegaard Eriksen, Elin, Aukland, Sigurd , Gjems, Liv , Pålerud, Turi, Seland, Monica & Røys Grande, Heidi. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen*.

Oslo: Kunnskapdepartementet. Hentet fra

<http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/wp-content/uploads/2015/09/tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf>

Øie, Kjell Erik, Norman, Victor, Reinfjord, Oda Randi, Holte, Hans Christian, Maurseth, Per Botolf, Fagerli, Karl Audun, ... Aas Henriksen, Mette. (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene* (NOU: 2012 nr 1). Oslo. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou\\_2012\\_1\\_til\\_barnas\\_beste.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou_2012_1_til_barnas_beste.pdf)

Østrem, Solveig, Bjar Harald, Tholin Kristin Rydjord, Nordtømme Solveig, Thorsby Jansen Turid, Hogsnes Dehnæs Hilde & Line, Føsker Rønning. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport (Høgskolen i Vestfold : online) 9788278602126). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## Vedlegg nr.: 1

### Hyppighet av ordene: læring, utvikling, omsorg og demokrati i RP06

(antall sider i dokumentet: 51, antall ord totalt:11765<sup>19)</sup>)

| Ord                     | Sum       | Ord                     | Sum       | Ord                      | Sum       | Ord          | Sum      |
|-------------------------|-----------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------|--------------|----------|
| Læring                  | 52        | Utvikling               | 39        | Omsorg                   | 29        | Demokratisk  | 5        |
| Lærings-<br>Miljø       | 7         | Utviklings              | 4         | Omsorgs- og              | 5         | Demokratiske | 1        |
| Lærings-<br>situasjoner | 6         | Kompetanse<br>utvikling | 2         | Omsorgs<br>svikt         | 2         |              |          |
| Lærings-<br>Prosesser   | 3         | Utviklings-<br>nivå     | 2         | Omsorgsfull              | 2         |              |          |
| Lærings-<br>muligheter  | 1         | Språkutvikling          | 2         | Omsorgen                 | 2         |              |          |
| Lærings-<br>erfaringer  | 1         | Utviklingen             | 2         | Omsorgs<br>forpliktelsen | 2         |              |          |
| Lærings-<br>perspektiv  | 1         | Kvalitetsutvikling      | 2         | Omsorgs<br>fullt         | 1         |              |          |
| Lærings-<br>arenaer     | 1         | Utviklingsarbeid        | 1         |                          |           |              |          |
| Lærings-<br>Prosess     | 1         |                         |           |                          |           |              |          |
| Læringsfelt             | 1         |                         |           |                          |           |              |          |
| Lærings-<br>form        | 1         |                         |           |                          |           |              |          |
| Læringssyn              | 1         |                         |           |                          |           |              |          |
|                         |           |                         |           |                          |           |              |          |
| <b>Total sum</b>        | <b>76</b> |                         | <b>54</b> |                          | <b>43</b> |              | <b>6</b> |

---

<sup>19</sup> Totalt antall ord er telt ved hjelp av:

[https://countwordsfree.com/?fbclid=IwAR3OCg\\_aRONhrstAgYgEDdZk5aqESlBs9nyyUxoIPEkj-2\\_01lvSw81anOU#](https://countwordsfree.com/?fbclid=IwAR3OCg_aRONhrstAgYgEDdZk5aqESlBs9nyyUxoIPEkj-2_01lvSw81anOU#)



## Vedlegg nr.: 2

### Hyppighet av ordene: læring, utvikling, omsorg og demokrati i RP17

(antall sider i dokumentet: 57, antall ord totalt: 9005<sup>20</sup>)

| Ord                    | Sum       | Ord                      | Sum       | Ord             | Sum       | Ord                      | Sum       |
|------------------------|-----------|--------------------------|-----------|-----------------|-----------|--------------------------|-----------|
| Læring                 | 17        | Utvikling                | 33        | Omsorg          | 18        | Demokratisk              | 3         |
| Lærings-<br>prosesser  | 3         | Utviklingen              | 1         | Omsorgshandling | 1         | Demokratiske             | 2         |
| Lærings-<br>muligheter | 1         | Utviklingsnivå           | 1         | Omsorgssvikt    | 1         | Demokrati                | 4         |
| Lærings-<br>felleskap  | 1         | Språk-<br>Utvikling      | 3         | Omsorgsfull     | 1         | Demokrati-<br>forståelse | 1         |
| Lærings-<br>miljø      | 1         | Identitets-<br>utvikling | 1         | Omsorgs-og      | 1         |                          |           |
| Lærings-<br>lyst       | 1         |                          |           |                 |           |                          |           |
| Lærings                | 1         |                          |           |                 |           |                          |           |
|                        |           |                          |           |                 |           |                          |           |
| <b>Total sum</b>       | <b>25</b> |                          | <b>39</b> |                 | <b>22</b> |                          | <b>10</b> |

---

<sup>20</sup> Totalt antall ord er telt ved hjelp av:

[:https://countwordsfree.com/?fbclid=IwAR3OCg\\_aRONhrstAgYgEDdZk5aqESIBs9nyyUxoIPEkj-2\\_011vSw81anOU#](https://countwordsfree.com/?fbclid=IwAR3OCg_aRONhrstAgYgEDdZk5aqESIBs9nyyUxoIPEkj-2_011vSw81anOU#)

### Vedlegg nr.: 3

#### Hyppighet av ordene: skal, bør og må i Rammeplanen

| RP06       |            | RP17       |            |
|------------|------------|------------|------------|
| Ord        | Antall     | Ord        | Antall     |
| skal       | 147        | skal       | 269        |
| bør        | 24         | bør        | 2          |
| må         | 108        | må         | 12         |
|            |            |            |            |
| <b>Sum</b> | <b>279</b> | <b>Sum</b> | <b>283</b> |

#### Sammenligning av RP06 og RP17

| Plan/ord    | Læring | Utvikling | Progresjon | Omsorg | Demokrati | Skal/bør/må |
|-------------|--------|-----------|------------|--------|-----------|-------------|
| <b>RP06</b> | 76     | 54        | 2          | 43     | 6         | 279         |
| <b>RP17</b> | 25     | 39        | 11         | 22     | 10        | 283         |

## Vedlegg nr.: 4

### Familie-, kultur- og administrasjonskomiteen medlemmer og partitilhørighet 2001-2005

| Verv             | Navn                 | utdannelse                       | Parti | Periode               |
|------------------|----------------------|----------------------------------|-------|-----------------------|
| Leder            | Sjøli, Sonja Irene   | Jjordmor                         | H     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Første nestleder | Hansen, May          | Sykepleier                       | SV    | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Andre nestleder  | Giske, Trond         | can.mag i økonomi                | A     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Bergo, Magnar Lund   | Informasjon mangler              | SV    | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Eriksen, Dagrún      | Lærervikar og barnehageassistent | KrF   | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Faldet, Eirin        | Lærer                            | A     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Knudsen, Ulf Erik    | Diplomøkonom                     | FrP   | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Lånke, Ola T.        | Prest                            | KrF   | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Pedersen, Torny      | Postkasserer, lærer assistent    | A     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Rafiq, Afshan        | Cand.mag. sosiologi              | H     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Thommessen, Olemic   | Advokat                          | H     | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Woldseth, Karin S.   | Timelærer og gjeldsrådgiver      | FrP   | 22.10.2001-30.09.2005 |
| Medlem           | Øveraas, Eli Sollied | Lærer                            | Sp    | 22.10.2001-30.09.2005 |

| Parti | Antall | Parti | Antall |
|-------|--------|-------|--------|
| Sp    | 1      | A     | 3      |
| FrP   | 2      | SV    | 2      |
| H     | 3      | KrF   | 2      |

#### Lov om barnehager (barnehageloven)

Ot.prp. nr. 72 (2004-2005)

Innstilling: Odelstinget. nr. 117 (2004-2005),

Beslutning: Odelstinget. nr. 112 (2004-2005)

Departement: Barne- og familiedepartementet

Saksordfører: Lånke, Ola T.

Behandlet: 10.06.2005

## Vedlegg nr.: 5

### Seksjon for innhold og system (Rammeplan for barnehage 2017)

Seksjonen skal utvikle barnehagens og grunnskolens innhold og miljø slik at alle barn og unge opplever utvikling, læring og trivsel. *IOS har blant annet ansvar for rammeplan, overordnet del og læreplaner, leke- og læringsmiljø, eksamen og standpunkt og fysisk- og psykisk helse.*

| Funksjon          | Navn                       | Utdannelse                                 | Fagområde              |
|-------------------|----------------------------|--|------------------------|
| Avdelingsdirektør | Aronsen, Bente             |  | Barnehage              |
| Seniorrådgiver    | Eliassen Lyngby, Linn-Hege | Adjunkt, med opprykk MA, Utdanningsledelse | Opplæringsavdelingen   |
| Seniorrådgiver    | Knudsen, Egil              | Journalist                                 | Kommunikasjonssjef     |
| Seniorrådgiver    | Schjelderup, Anne          | Hovedfag pedagogikk, forfatter             | Barnehage              |
| Rådgiver          | Berentzen, Grethe Daal     | MA, kulturelle studier                     | Informasjon mangler    |
| Seniorrådgiver    | Heggelund Marte            | Lektor, med tillegg MA, engelsk litteratur | Skole?                 |
| Avdelingsdirektør | Lindheim-Godal, Borghild   | Cand.polit. Hovedfag sosiologi             | Opplæringsavdelingen   |
| Seniorrådgiver    | Thorsen, Hallvard          | Informasjon mangler                        | kommunikasjonsrådgiver |
| Seniorrådgiver    | Borgersen, Anne            | Lærer, lærebokforfatter                    | Informasjon mangler    |
| Seniorrådgiver    | Hegna, Maren               | Informasjon mangler                        | Opplæringsavdelingen   |
| Seniorrådgiver    | Oxholm, Sissel             | Informasjon mangler                        | Barnehage              |
| Seniorrådgiver    | Wrengbro, Viktoria         | Informasjon mangler                        | Informasjon mangler    |

#### Kilder:

<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/avdelinger/avdeling-for-barnehage-og-grunnskole/id115266/>

<https://depkatalog.no/>

[www.linkedin.com](http://www.linkedin.com)

[https://no.wikipedia.org/wiki/Egil\\_Knudsen](https://no.wikipedia.org/wiki/Egil_Knudsen)

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2a1b4a1f1aa446b29d93e4d559cc2ac9/deltagerliste.pdf>  
(deltakerliste, Fremtidens digitale læringsverktøy: muligheter og utfordringer)

Informasjon fra artikkel på barnehage.no: «Bente Aronsen, Signe Bechmann Hansen, Sissel Oxholm og Anne Schjelderup i Kunnskapsdepartementet. Firspannet er vertskap for høringskonferansene for forslag til ny rammeplan for barnehage». <https://www.barnehage.no/artikler/roser-barnehagesektoren-et-imponerende-engasjement/429220>