

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg masterstudiet Førskolelærerpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høyskole og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Oppgaven har føltet svært krevende og til tider uoverkommelig. Jeg vil derfor takke min veileder Anne Beate Reinertsen ved Dronning Mauds Minne Høyskole for innholdsrike veiledningstimer, og raske og gode tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke barnehagen og barnehagelæreren som bidro med praksisfortellingen i oppgaven, da den har gitt et betydelig løft på tekstens innhold.

Ellers gir jeg en takk til mine venner og studieveinner som har bidratt til diskusjoner rundt oppgaven, og lest gjennom teksten.

Trondheim, mai 2014

Martine Juliussen Sletten

Innhold

1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Formål og problemstilling	5
1.3 Oppgavens teoretiske og strukturelle oppbygging	6
2. Kontekstualisere problematikken	7
2.1 Etske rom	10
2.1.1 Dialog og relasjon	12
3. Metodologisk-teoretisk tilnærming til kritisk diskursanalyse	14
3.1 Min posisjon i oppgave og diskurs.....	14
3.2 Diskurs, sosialkonstruktivism og kritisk diskursanalyse.....	15
3.3 Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse.....	18
3.3.1 Tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.....	18
3.3.2 Kommunikative hendelser og diskursorden	20
3.3.3 Interdiskursivitet og intertekstualitet.....	20
3.3.4 Subjektet og subjektposisjoner i diskurs	22
3.3.5 Ideologi, hegemoni og makt.....	23
3.4 Kritisk bevissthet om språk og makt	24
3.5 Læring i diskurs (diskursiv kontekst, avgrensing av diskursen)	25
4. Analyse.....	28
4.2 Presentasjon av dokumentet	28
4.2.1 Tilnærming av dokumentet	29
4.3 Teksten	29
4.3.1 Læring som en helhetlig del av barnehagens innhold?	29
4.3.2 Barns subjektive rolle.....	32

4.3 Diskursiv praksis	33
4.5 Den sosiale praksis	36
4.6 Sosial praksis og tekst i et maktperspektiv.....	38
5. videreføring av diskursen	40
5.1 Mot en neomateriell forståelse	40
5.1.1 Intraaktiv pedagogikk.....	41
5.1.2 Diffraksjon – en brytning av med dominerende forståelser	43
5.2 Formell læring som forstyrrende pedagogikk	45
5.2.1 I mellom, i midten og sammen med andre	47
5.3 Ethiske rom i møte med barn	49
5. Oppsummering	51
Referanseliste	53

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Barnehagen har de siste tiår gått gjennom endringer som har hatt, og fortsatt har, stor påvirkning på barnehagens pedagogiske praksis (Korsvold, 2008). Barnehagereformen i Norge som kom i 2005/2006 innebærer blant annet et økt fokus på barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2005). Med denne reformen ble også barnehagen definert som første frivillige ledd i det lengre utdanningsforløpet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Med barnehagen som en arena med sterkere læringskrav, har jeg en oppfatning av at det stadig uttrykkes bekymringer for at barnehagen skal bli for skoleorientert og preget av en kartleggings- og styringskultur i større grad. Dreiningen av barnehagefeltet i denne retningen har fått bekymrende blikk med grunnlag av at denne retningen kan være forankret i en instrumentalistisk tenkning der små barn kan gjøres til objekter for konkurransesamfunnets markedskrefter (Østrem, 2007). Dette kan sies å utfordre etiske grunnverdier som ivaretar barn som subjekt. Formell læring kan dermed bære preg av denne problematikken da målbare standardiserte resultat vektlegges i større grad. Formell læring forstås i denne oppgaven som aktiviteter planlagt og ledet av personalet (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge Barnehageloven slås det fast at barnehagen skal utvikle barns grunnleggende ferdigheter og kunnskap på aktuelle områder. Samtidig som barn skal oppleve mulighet til å utfolde skaperglede, undring og forskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2005). Barn har dermed rett til læring, noe barnehageansatte dermed ikke kan se bort fra. Samfunnsmessig utvikling og økt politisk oppmerksomhet på barnehagesektoren åpner for mange muligheter, både for barn og voksne, samtidig som det utfordrer syn på hva formell læring i barnehagen kan være og hvilken posisjon i formell læring vi gir barna.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å søke forståelser av begrepet formell læring, der barns subjektivitet står i fokus. Barn har rett til å lære, samtidig som de har rett til å bli ivaretatt som likeverdige subjekt. Dette gjelder formelle lærings situasjoner som på alle andre områder. Jeg har derfor kommet fram til denne problemstillingen:

Hvordan kan etiske rom skapes i møte med barn i formelle lærings situasjoner?

Fokus i denne oppgaven retter seg mot diskurser som bærer med seg forståelser av formell læring. Gjennom handlinger og holdninger er institusjoner en viktig rolle innenfor ulike diskurser da de enten er med på å opprettholde dominerende forståelser eller yte motstand som gir rom for alternative tolkninger av diskurser. Dette krever da en bevissthet over hvilke diskurser som råder i barnehagefeltet for å kunne være med på å utvikle, endre eller skape nye forståelser. Det vil med andre ord si at ved å bevisstgjøre oss egen praksis, kan vi videre være med på å skape nye praksiser. Med dette som utgangspunkt skal jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplan). Jeg vil se på elementer i teksten som bidrar til å trekke forståelser av formell læring i ulike retninger, da jeg finner teksten i dokumentet både uklart og ambivalent.

1.3 Oppgavens teoretiske og strukturelle oppbygging

Jeg starter oppgaven med å sette et kritisk lys på forståelser av formell læring i forhold til politiske og øvrige samfunnsmessige perspektiver, og videre går jeg inn på forståelse av hva etiske som, som presentert i problemstillingen, innebærer. Her trekker jeg også inn aspekter ved dialogforståelse som kan bidra til å åpne opp for pluralistiske forståelser av teori, metoder, praksis og mennesker. Jeg vil dermed gå videre på diskursteori og metodologi i forhold til å redegjøre for hva som legges i begrepet diskurs i denne oppgaven, som den kritiske diskursanalysen her bygger på. Her legges det vekt på hvordan språk har betydning for forståelser og oppfatninger av verden. Det vil også vektlegges et performativt aspekt til diskursteorien og metoden. Videre gjennomfører jeg en kritiske diskursanalyse av Rammeplanen i forhold til en praksisfortelling fra barnehage i tråd med Faircloughs analytiske rammemodell (1992, 2008, 2010). Deretter trekker jeg analysen videre i et materielldiskursivt perspektiv med teorier som bygger på Hellevi Lenz Taguchi (2010) i særlig lys av Karen Barad og Gilles Deleuze, og Liselott Olsson (2009) som skriver om læring som eksperimentering og bevegelse inspirert av Deleuze og Guattaris filosofiske tenkning. Dette vil jeg se i lys av hvordan vi kan skape etiske rom i møte med barn i formelle lærings situasjoner og drøfte dette opp mot Rammeplanen og praksisfortellingen.

2. Kontekstualisere problematikken

Økonomisk utvikling i samfunnet kan ha dominerende virkning på flere samfunnsrettede institusjoner, som for eksempel barnehager som jeg tar for meg i denne teksten. Økonomien er dominerende i forhold til politikken og regjeringens måte å styre landet vårt på, da det kan ses i sammenheng med kapitalistiske og nyliberalistiske perspektiver. Kapitalisme kan forklares som et økonomisk system der produksjonsmidler og formue er privateid og hvor det enkelte individ eier sin egen arbeidskapasitet (Dahlberg og Moss, 2000). Dette knyttes ofte til liberalisme, eller nyliberalisme, men er ikke helt sammenfallende da liberalisme forstås som en økonomisk og politisk tenkning. Forskjellen ligger i at kapitalisme gjerne brukes for å betegne dominerende samfunnsøkonomiske systemer i nyere tid, mens liberalisme kan sies å være et politisk tanke sett eller ideologi. Liberalisme oppstod i opplysningstiden da det handlet om å fremheve enkeltmenneskers rettigheter, og videre ble individets rasjonalitet gitt en større rolle som en del av et velfungerende samfunn (Mouffe, 2002). Det bygger på en ide om at styring i samfunnet i stor utstrekning kan videreføres med mindre bruk av statsmakt da det her legges vekt på samfunnsmedlemmene som frie og rasjonelle til å styre seg selv. I dag skilles det mellom flere former for liberalisme, men den mest sentrale kan sies å være den såkalte økonomiske nyliberalisme, hvor individets ansvar i dagens samfunn i mindre grad vektlegges (Mouffe, 2002), og økonomi er sentral i mange sammenhenger. Det som særlig hevdes å settes på spill i debatten om nyliberalisme og politikk i dag er pluralismens natur og plassering, da kritikk av nyliberalisme gjerne har rettet seg mot hvordan organisering og sameksistens mellom mennesker som har ulike oppfatninger av virkeligheten har utviklet seg (Mouffe, 2002). Dahlberg og Moss (2007) forklarer tankegangen av nyliberalisme som at det meste reduseres til økonomi, også når det kommer til barn. Barn blir her en økonomisk gevinst gjennom eksempelvis tilrettelagt læring hvor synlige mål og resultat blir viktig, mens det som ikke har målbar verdi står i fare for å bli oversett (Dahlberg og Moss, 2007).

Slike nyliberalistiske og kapitalistiske tilnærminger til barnehagepraksis er i stor grad utbredt i USA og Storbritannia gjennom vekst av privatisering (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). I Norge kan vi se tendenser til samme utvikling av slike globale forståelser av barn og læring. Uten bevissthet og kritisk tenkning av hvordan slike perspektiver påvirker barnehagepraksis kan det bidra til en oppfatning av barnehagens innhold i en retning der barns subjektivitet ikke er nok framtrædende. Subjekt forstås i denne oppgaven som individer med rett til å være seg

selv. Som medskapende aktører/agenter i konstruksjon og skapelse av kunnskap, der barns forskjellighet skapes. Dahlberg, Moss og Pence (2007) utfordrer rådende diskurser om barn og læring hvor paradigmatisk perspektiver og læringsteorier fremstår som selvsagte og uten alternativer. Dette kan særlig sies å være teorier som retter seg mot barns utvikling i såkalte hensiktsmessige utviklingsteorier. Her forstått som utvikling gjennom bestemte stadier som forbindes med utviklingspsykologiske perspektiver, som kun baserer seg på kognitiv kunnskap for eksempel.

Diskusjonen rundt kapitalistisk og nyliberalistiske perspektiver i sammenheng med barnehagen kan vise til en forståelse av at hensikten med barnehagen er å frambringe ønskelig sosiale resultater, nærmere bestemt sosial kontroll ved hjelp av normaliseringsprosesser (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Sosiale forskjeller, utjevning og tidlig innsats har stått sentralt i flere statlige dokumenter som er rettet til barnehagen som i Meld. St. 24, St. meld. 30, St. Meld. 41, og i samfunnsmandatet for barnehagens innhold og oppgaver står det at barnehagens skal «bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s 8). I St. Meld. 30, Kultur for læring, forklares sosial utjevning som at det ikke handler om å gjøre alle barn like, men skape like muligheter til et sosial fellesskap og til å klare seg i skole og senere i livet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Dette settes videre i sammenheng med livslang læring da det skrives i NOU Med forskertrang og lekelyst at «barnehagene skal som en del av utdanningssystemet bidra til livslang læring og sosial utjevning» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 28). Livslang læring og sosial utjevning kan dermed sies å medføre gode intensjoner hvor det handler om at alle barn skal ha like muligheter uansett forutsetninger. Videre er dette begreper som kan forbindes med formell læring da det i teksten henvises som en del av utdanningssystemet, hvor faglige mål i større grad kan oppfattes å stå sentralt i planlagte aktiviteter i barnehage. Konsekvensene er her hvordan vi faktisk forholder oss til disse begrepene i praksis, hvis vi ser det i sammenheng med nyliberalistiske trender. Det problematiske blir om vi retter disse begrepene i sammenheng med økonomiske forståelser i for stor grad, der en samfunnsmessig, økonomisk gevinst blir et mål for formell læring i barnehage. Barns posisjon i barnehagen kan dermed få en sekundærplass og målene blir et primært fokus. Østrem (2007) påpeker at ikke alle former for læring ivaretar barn som subjekt. Hun trekker inn at det blir viktig å stille spørsmål om instrumentalisme i forhold til å integrere barnehagen i en helhetlig satsning på livslang læring, da det er avgjørende hvilke læringssyn vi legger til grunn i denne sammenheng. Her handler det om at blikket flyttes fra kunnskap og læring i seg selv til hva den heller skal kunne brukes

til senere. Thoresen (2010) mener å se en glideeffekt fra tanken om livslang læring i retning av konkurransesamfunnets instrumentalisme. Biesta (2011) mener begrepet livslang læring i første omgang i dag forstås som utvikling av menneskelig kapital som skal sikre fremtidsøkonomi og konkurranse i samfunnet og mellom land. Men samtidig påpeker han at det er unnvikende begrep som gir forskjellige meninger til mange mennesker, og at det samtidig kan ha flere meninger på samme tid (Biesta, 2011).

Videre har mål innenfor barnehage i USA og Storbritannia handlet om å minske kriminalitet og arbeidsledighet, som at tidlig innsats kan bidra til mindre atferdsforstyrrelser i skole og arbeid senere i livet (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Igjen knyttes det til problematisering av at barn skal forberedes på økonomisk gunstig arbeidsmarked. Det som er sentralt i diskusjonen rundt det som til nå er nevnt er at barnehagen kan bli et sted forankret i en forståelse av barn som svakt. Et slikt syn på barn kan preges av forståelser som avhengig, som risikobarn eller minusbarn med begrensede muligheter og dermed trenger å bli beskyttet, mener Dahlberg, Moss og Pence (2007). Barn blir her oppfattet som vårt prosjekt å utvikle, forme og tilpasses etter våre forventninger til hva de skal bli når de blir eldre. Utgangspunktet for barnehagen blir da en institusjon som tilfredsstillers voksnes interesser hvor fokus er på forhånd fastlagte, ønskelige mål der barn dannes, utvikles, gis omsorg, sosialiseres og ikke minst lærer grunnleggende ferdigheter og kunnskaper for å være rustet til å møte en lengre skolegang, og dermed klare seg i senere i arbeidslivet (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). I dette synet på barn kan barnehager videre bli et sted der reproduksjon av kunnskap og dominerende kulturelle verdier i stor grad videreføres og «kopieres». I slike perspektiv står vi i fare for å gjøre barn til objekter for læring. Særlig da hensikten blir å gjøre barn i stand til å bli voksne mennesker som skal tilpasses samfunnets økonomiske og sosiale behov, ut fra mål og verdier som allerede er produsert og bestemt (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Dahlberg, Moss og Pence (2007) skriver at dette er et kjernetema av barnehageforståelsen, også utenfor USA og Storbritannia.

Dette kan ses i sammenheng Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD), hvor hensikten er å fokusere på nye økonomiske og sosiale trender i europeiske industriland (oecd.org). I rapporten Education Today (OECD, 2013) oppsummerer OECDs perspektiv på hvordan de oppfatter dagens tilstand av utdanning. Her forklares det at tidlig utdanning og omsorg, barnehagen (ECEC), har blitt en politisk prioritet i mange land. En økende mengde forskning bekrefter at barnehage gir en rekke fordeler, blant annet sosiale og økonomiske fordeler; bedre barns trivsel og læringsutbytte; mer rettferdig utfall og reduksjon av fattigdom;

økt generasjons sosiale mobilitet; høyere kvinnelig yrkesdeltakelse og likestilling; økt fruktbarhet; og bedre sosial og økonomisk utvikling for samfunnet som helhet (Education Today, 2013). Barnehagesektoren forklares i dette dokumentet som en fase av utdanningstjenesten hvor den i økende grad anerkjennes som viktig i sitt bidrag til et bredt spekter av sosiale, økonomiske og pedagogiske mål. OECD har tidligere uttrykt bekymring i forhold til barnehagens utvikling da barnehagen er blitt mer integrert i obligatorisk skolegang, og at dette medfører et press på barnehagelærere som fører til skolerelaterte tilnærminger til organisering av barnehagens innhold (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Noe form for styring og kontroll kan sies å være nødvendig. Det blir viktig å poengtere at vi til en viss grad vil ha behov for noen holdepunkter i praksis, for hva vil egentlig skje om vi slipper tak i alle rammer og strukturer, og alle kan gjøre som man vil i praksis (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Det kan dermed handle om hvordan vi møter kontroll og styring. I PISA-undersøkelsen, i regi av OECD, gjennomføres tester av grunnskoleelever som tar sikte på å kartlegge elvenes kompetanse som skal gi politikere og forskere grunnlag for å bedre kunne vurdere undervisningen, som hvor den lykkes og ikke lykkes (oecd.no/pisa). Det som kan sies å være problematisk gjennom slike internasjonale tester er at de må basere seg på generelle standarder og det blir dermed vanskelig å se dette i kontekst. Vi må undersøke alle aspektene før vi kan si noe om de statistiske resultatene, men de kan bidra til en eller annen form for bevissthet. Likevel, hvis vi slutter oss helt til klassifiseringer, målinger, standardisering og endelighet kan det skape liten plass til det som er annerledes. Samtidig påpeker Dahlberg, Moss og Pence at tillit til tall, som for eksempel tall i PISA-undersøkelsen, har en risiko da vi glemmer det som ligger rundt tallene og dermed mister begrep om sammenheng og at mening kan gå tapt.

2.1 Etske rom

Biesta (2006) stiller viktige filosofiske spørsmål angående det han kaller læringens nye språk, som grunner i den problematikken jeg nå har presentert. Han mener at utdanningens hovedansvarsområde handler om å stille muligheter til rådighet for at individer skal bli til i verden som unike subjekter (Biesta, 2006). Han ser den nyliberalistiske utviklingen som en påvirkning til å gjøre læring mer brukertilpasset, som videre kan være med på å forhåndsdefinere hva subjektet er og skal bli. Biesta foreslår da at læring kanskje handler om å flytte fokus fra spørsmålet om hva det menneskelige subjekt er eller burde bli, til spørsmål om hvor og hvordan det menneskelige subjektet blir til. Forståelse av etske rom i denne

teksten er hentet fra Biestas perspektiv om hvordan subjektet blir til i fire romlige dimensjoner (Biesta, 2006). Det første rommet forklares som det objektive roms virtuelle virkelighet som at vi er et punkt på en GPS som forteller oss at vi har en posisjon i verden som en materie, men ikke noe utover det. Det andre rommet er arkitektens rom hvor rommets funksjon har betydning, som for eksempel hva vi skal bruke rommet til og hvordan vi skaper fysiske muligheter i et rom. Dette forklarer han videre med at subjektet blir konfrontert mellom rommet og dens aktiviteter. Å bli til i verden som subjekt kan ikke kontrolleres av rommet, men det kan forstyrre våre ideer om rommets funksjon. Det tredje rommet forklares som intersubjektive rom som skapes da vi inngår i sosiale relasjoner med andre mennesker, da det i følge Biesta er i møte med andre at subjektet blir til som unike individer. Biesta skriver da at vi er avhengige av at noen følger opp våre initiativ på nye og uforutsigbare måter, som i en kontinuerlig prosess hvor vi hele tiden blir unike subjekt. Han forklarer videre at dette innebærer en forståelse av at sosiale rom ikke er et spillbilde hvor vi endelig kan finne vårt sanne selv som noe konstant, men at det heller må forstås som noe komplisert hvor vi hele tiden blir konfrontert med det som er forskjellig og annerledes (Biesta, 2006). Det er møte med det som er annerledes som må til for at vi skal utvikle og skape oss som unike subjekter. Det fjerde rommet er det Biesta (2006) beskriver som ansvarlighetens rom eller etiske rom. Denne dimensjonen av rom retter seg til ansvar for den andres framtrede som subjekt, da vi selv er ansvarlig for å ivareta andre menneskers subjektivitet. Her tar Biesta utgangspunkt i Emmanuel Levinas etikkfilosofi, hvor væren-i-verden som subjekt handler om væren-i-verden-sammen-med-andre (Biesta, 2006). Her forstås etisk væren at det handler om uendelig ansvar overfor andre, som ikke er som oss, som vi ikke kan velge å se bort fra (Biesta, 2006, Dahlberg, Moss og Pence, 2007).

Etiske rom sett i sammenheng med barnehages pedagogiske praksis handler om å skape mangfold og pluralitet, og videre ta ansvar for at barns annerledeshet og forskjellighet blir ivaretatt. Noe som gir mulighet for barn å bli til i verden som subjekt (Biesta, 2006). Biesta hevder dermed at i det pedagogiske ansvaret handler det ikke om å definere eller å skape bestemte subjekter, som en bestemt form eller forståelse for mennesker, men å åpne opp for å la subjektets unike forskjellighet tre fram. Dermed, skriver han, må pedagogen ta ansvar for det som kommer uten å vite hva det er. I denne forståelsen av etiske rom som presentert over handler det derfor ikke om å definere andre, som å brette vår egen forståelse over dem. Det legger heller til grunn et pedagogisk forhold som handler om en forpliktelse til det faktum at det som er annerledes eksisterer og skal ikke gjøres allment og standardisert (Biesta, 2006). Et

slik etisk perspektiv med vekt på de andre og respekt for det som er annerledes og forskjellig fra oss vil da bli utfordret i synet på klassifiseringer, målinger, standardisering og endelighet.

2.1.1 Dialog og relasjon

Dette kan videre ses i sammenheng med forståelse av subjektets fremtreden i dialog og relasjoner. Sidorkin (1999) mener at menneskets særegenhet ligger i at vi alle er forskjellige, og at denne forskjelligheten mellom mennesker stadig konfronterer oss. Det som dermed kan virke som en gjentakende konflikt på de fleste samfunnsnivå handler om hvordan vi lever med forskjelligheten (Sidorkin, 1999). Religion, filosofi, menneskerettigheter, demokrati og verdenskriger er noen momenter han legger fram som menneskets forsøk på å takle mangfold og differanse. Sidorkin (1999) framstiller dialogen som fundamental i menneskets eksistens og hvordan vi her kan forstå og leve i et samfunn preget av pluralisme. Sidorkin finner inspirasjon fra Mikhail Bakhtin som var opptatt av dialogens ontologiske betydning og mente at menneskets fulle eksistens ligger i dialogen, hvor man er avhengig av å kjenne til og verdsette en slik deltakelse for å være menneske (Sidorkin, 1999). Det handler her om å forstå at vi eksistere fordi andre eksisterer og i dialogen blir vi til som mennesker fullt og helt. Bakhtin jobbet imot monologisk filosofi, der kommunikasjon fungerer én vei, der mottakeren får informasjon uten å få sende noe tilbake som skaper dialog (Sidorkin, 1999). Bakhtin var opptatt av harmonien, eller som han selv kalte polyfoni som handler om flerstemthet og mangfold, og er et begrep som gjerne brukes som musikalsk uttrykk (Sidorkin, 1999). Slik jeg forstår denne polyfonien handler det om at mennesker klarer å leve sammen i harmoni og aksept for menneskets forskjellighet. Vi kan ikke definere oss selv uten andre, og grupper og individer i samfunnet trenger andre stemmer for å kunne si noe om en selv (Bakhtin i Sidorkin, 1999). Altså handler det her om at vi gjennom andre, i dialogen, forstår oss selv og skaper identitet og selvforståelse, noe som kan trekkes sammen med Biestas forståelse av ansvaret for den andre. Hvis andre forstår seg selv gjennom dialog med meg, vil det da være av betydning hvordan jeg møter den andres forskjellighet med åpenhet og et ansvar om den andres selvfølelse som noe verdifull.

Dialog kan her forstås som noe mer enn muntlig samhandling, men flerstemmighet i differerte former som er med påvirke situasjoner. Det vil si at dialogens flerstemthet kan ha betydning også for hvordan vi har behov for forskjellighet, mangfold og pluralitet gjennom andre

mennesker, metoder og teorier, og omgivelser som inngår ikke-menneskelige gjenstander og naturen. Dette kan ses i sammenheng med Bakhtins forståelse av dialogens virkelige betydning, der man er fullt og helt til stede i møte med andre. Videre påpeker Sidorkin (1999) at dialog er et begrep som gjerne brukes i skole og undervisning som et verktøy for læring. Dette problematiserer Sidorkin da han sier at denne oppfatningen av dialog og relasjoner settes utenfor oss selv, som vi ikke virkelig er en del av den. Det blir problematisk hvis vi forstår dialogiske relasjoner som det som skjer i mellom oss mennesker, som gjør oss til en del av den, og da ikke noe utenfor den som vi passivt kan observere. Læring kan da forstås som dialogiske relasjoner som befinner seg mellom oss mennesker. Et viktig poeng her er da Sidorkin (1999) skriver at dialoger er relasjoner mellom subjektivitet, og mener videre at livet må leves i den forstand at dialogen alltid overgår den instrumentelle relasjonen. Vi kan aldri vite hva den blir. Selv om vi ikke er i dialog med andre mennesker eksisterer vi likevel, da fordi vi er omgitt av gjenstander, ting og elementer som stadig får oss til å handle og tenkte.

Her trekkes det fram perspektiver på hva det handler om å være subjekt og hvordan vi er subjekter i møte med andre mennesker, noe som er et viktig grunnlag for det å være menneske, at vi faktisk føler oss unik og verdifull, og som oss selv. Her er forskjellighet og mangfold inn en nødvendighet for subjektets eksistens. Jeg vil videre, gjennom diskursteori og kritisk diskursanalyse, se på hvordan dominerende forståelser utfordrer barns subjektive væren i møte med ulike forståelser for formell læring i barnehagens Rammeplan, før jeg går videre og ser på hvordan etiske rom kan skapes i formelle læringssituasjoner. Da med fokus på mangfold og forskjellighet i teori, formell læring og syn på barn.

3. Metodologisk-teoretisk tilnærming til kritisk diskursanalyse

Jeg har i denne oppgaven valgt å nærme meg problemstillingen ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse, hvor bevisstgjøring av eget språk i praksis står sentralt for å forandre våre tidligere forståelser. Kritisk diskursanalyse kan betraktes som både teori og metode. Man kan kort si at teori bidrar til å forklare hvordan språk og samfunn påvirker hverandre, mens tilnærming og metode brukes for å undersøke spesifikke samfunnsområder eller fenomen der språk er med på å opprettholde diskursen (Wodak og Meyer, 2009). Kritisk diskursanalyse kan dermed ikke sies å være bestemt metodisk tilnærming, men som en sammensetning av begrep som brukes som analytisk verktøy.

Jeg har valgt å gjennomføre en kritisk diskursanalyse da den kan gjøre oss bevisst på språk om formell læring. Med kritisk bevissthet rundt språket som finnes i styringsdokumenter, og dermed i pedagogisk praksis kan man på den måten aktivt påvirke og endre dominerende diskurser og se alternative diskurser (Fairclough, 2010). Her kan kritisk diskursanalyse spesielt rette oppmerksomhet mot sosiale forskjeller og ulike former for marginalisering (Fairclough, 1992, Wodak og Meyer, 2009), som for eksempel økt behov for kontroll og testing av resultater gjennom globaliserte standarder. Jeg ønsker dermed å bruke kritisk diskursanalyse som en tilgang til å identifisere hvilke dominerende og alternative diskurser om formell læring som eventuelt kommer fram i Rammeplanen.

3.1 Min posisjon i oppgave og diskurs

Jørgensen og Phillips påpeker det problematiske med å arbeide med diskurser, nemlig at man selv som forsker er en del av kulturen man undersøker. Mitt utgangspunkt og forståelse av læring vil derfor prege hvordan jeg tolker og forstår denne analysen og oppgaven. En nødvendig betingelse for å gjøre en god analyse er bevissthet over egen posisjon (Neumann, 2010). Det vil si at min posisjon i denne teksten vil påvirke forståelsen av fenomenet læring som undersøkes og hvordan jeg tolker den kritiske diskursanalysen jeg skal gjennomføre. Barad (2003) påpeker at vi ikke kan betrakte virkeligheten utenfor oss selv, eller som et ting vi ikke er en del av, da vi nettopp er en del av den verden vi lever i. Det vil si at jeg også er en del av den virkeligheten som undersøkes, da kroppen og verden er i interaksjon som grunnleggende og kontinuerlig deltagende i verden, selv om vi føler vi sitter i ro og studerer

den er vi i verden med mennesker, omgivelser og ting (Løkken, 2012). Jeg velger dermed å støtte meg til teorier som også trekker inn materialitetens rolle, der materialer har en plass i diskursbegrepet. Men først vil jeg gå inn i sosialkonstruktivistisk forståelse av diskurs og kritisk diskursanalyse.

3.2 Diskurs, sosialkonstruktivisme og kritisk diskursanalyse

Diskurs brukes med en rekke ulike meningsinnhold og forståelser (Fairclough, 1992) og det blir derfor viktig å redegjøre for hvilke forståelser som legges til grunn i denne oppgaven. Denne oppgaven bygger i stor grad på kritisk diskursanalyse beskrevet av Normann Fairclough (1992, 2010). Fairclough forstås som å høre til en kritisk lingvistisk tradisjon, sterkt inspirert av Halliday (Fairclough, 1992). Halliday kan sies å ha innflytelse på språket som et semiotisk system, der språket ses på som en systematisk ressurs for mening, som Fairclough drar med seg inn i sine kritiske diskursanalyser (Fairclough, 1992). Denne tradisjonen retter seg da kritisk til to relaterte dualismer i tradisjonell lingvistik. Den første er behandling av språkssystemer som autonome og uavhengig av bruken av språket. Her retter Fairclough seg heller mot en forståelse av at språket er som det er på grunn av dets funksjon i en sosial struktur, og språket vi har tilgang til avhenger av vår posisjon i det sosiale system. Den andre er at mening skilles fra stil og uttrykk, eller innhold og form. Her mener Fairclough at språket igjen er et system av muligheter avhengig av sosiale omstendigheter (Fairclough, 1992). I Faircloughs konstruksjon av diskursbegrep supplerer han den lingvistiske bruken av begrepet med sosial teori og analyse. Faircloughs perspektiv på sosiale teorier tar utgangspunkt i Michel Foucaults teorier om at diskurs ikke betraktes som reflekterende sosiale sammenhenger, men som konstituerende av – og for disse (Fairclough, 1992).

Samfunnsvitenskapelige diskursanalyser og kritiske diskursanalyser bygger i all hovedsak på Foucaults diskursbegrep (Fairclough, 1992, Jørgensen og Phillips, 1999). Diskurs i Foucaults betydning kan forklares som et begrenset antall utsagn og ytringer som definerer de mulighetsbetingelsene mennesker forholder seg til (Foucault, 1999). Foucaults forståelse av diskurs kan legges til det generelle sosialkonstruktivistiske premiss om at viten og kunnskap ikke bare er en avspeiling av virkeligheten, men at sannheter er diskursive konstruksjoner og ulike virkelighetsregimer som påvirker hva som er gjeldende (Jørgensen og Phillips, 1999). Denne forståelsen av diskurs kan sies å være med på å forme mennesker og ulike forståelser av virkeligheten. Mennesket er i dette perspektivet konstruert gjennom former for disipliner i

samfunnet gjennom relasjoner, perspektiver og diskurser. Diskurser har dermed noe å gjøre med konstituering av sannheter hvor språket vi bruker former og korrigerer vår måte å se verden på, og også måten vi gir innhold til begreper som former ulike fenomen og objekter. Fenomen, som i denne teksten er formell læring, blir som en konvensjon, en måte å snakke og tenke på, altså en diskurs.

Sosialkonstruktivisme betrakter språkbruk som en form for sosial handling som medvirker til å skape meninger og sannheter om verden hvor kunnskaper om virkeligheten blir konstruert gjennom vår betegnelse av den, eller konstituert gjennom språk (Fairclough, 2010). Selv om sosialkonstruktivister hevder at konstruksjon av virkeligheten er subjektiv, anerkjenner den også at det finnes en virkelighet utenfor den subjektive erfaringen (Neumann, 2010.). Det vil si at det ligger noe mer til virkeligheten enn bare språk, men språk ses som en viktig tilgang til den. I kritisk diskursanalyse interesserer man seg ikke først og fremst for det værende (ontologiske), men hvordan og hvorfor ting fremtrer som de gjør for oss (epistemologiske) (Neumann, 2010). Det er ikke den rene materien som er forskningsobjektet, men representasjonene av det. Representasjoner kan da sies å være sosialt konstituerte fakta om det vi mener er virkelighet og viten om verden. Det vil si at representasjoner er ikke ting og materier i seg selv, men slik de framstår for oss silt gjennom det som kommer mellom oss og verden, som for eksempel språk og tegn. Materie og materielle, ikke-menneskelige ting kan dermed likevel ha en påvirkning på selve forståelse av den sosiale praksis i diskursen, noe jeg vil komme tilbake til i diskusjonen av videreføring av diskursen.

I kritisk diskursanalytiske tilnærminger handler det om å analysere maktreasjoner og hvordan noen representasjoner gjør seg mer gjeldene enn andre innenfor diskursen (Fairclough, 2010). Om vi ikke bevisstgjør oss diskurser som dominerer i samfunnet kan representasjoner i diskursen stå i fare for å generalisere forståelser. Sentrale begrep som preger Foucaults syn på sannhet er makt og kunnskap (Jørgensen og Phillips, 2009). Foucaults diskursanalyse retter seg mot å avdekke de ulike virkelighetsregimene som vil si regler for hva som er den «normale» måten å snakke, tenke og handle på (Foucault, 1999). Et fokus hos han er hvordan menneskelige subjekter formes og styres av ulike maktregimer. I Foucaults teoretiske perspektiv om makt og kunnskap ser han på politikk og maktutøvelse i de moderne samfunn som nært knyttet til kunnskapsdannelse (Fairclough, 1992). Makt i dette perspektivet ses ikke på som at agenter utøver makt over passive subjekter, men at makt er distribuert mellom forskjellige sosiale praksiser. Det er makt som konstituerer diskurser, kunnskap, kropper og subjekter (Foucault, 1999). Makt kan slik forstås som både produktiv og begrensende, da den

også er med på å skape og opprettholde dominerende diskurser uten store motstander (Jørgensen og Phillips, 1999). Makt kan dermed sies å være en institusjonalisert handling som er med på å standardisere virkeligheten, da de fleste søker å være innenfor samfunnets «normaler», noe som videre kan sies å fremtvinge homogenitet. Det muliggjør da mindre og mindre forskjeller og lite som er annerledes enn oss selv. Innenfor nyliberalistiske styringsformer finner vi gjerne igjen en slik styringsmentalitet som i vestlige demokratier hvor det kan sies å «styres mindre» og oppnår mer. Det vil si at vi opplever individuell frihet til å handle, men at vi likevel handler innenfor samfunnets konstituerte normer, noe som kan ses i sammenheng med nyliberalisme som presentert tidligere. Vi handler ut fra hvor viktig det er å være innenfor samfunnets normalitet.

Fairclough mener Foucaults arbeid har hatt betydningsfulle bidrag til en sosial teori på områder som relasjonen mellom diskurs og makt, hvor diskursiv konstruksjoner av sosiale subjekter og kunnskap har betydning (Fairclough, 1992). I kritiske diskursanalyse kan kritikk forstås på den måten at det har som formål å avsløre den rollen diskursiv praksis har i å opprettholde eller forandre den sosiale verden og sosiale relasjoner, noe som innebærer ulike maktforhold (Fairclough, 1992, Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursiv praksis innebærer tolkninger og det som påvirker våre tolkninger. Fairclough setter sosial praksis og tekst i et dialektisk forhold der han mener at den sosiokulturelle praksis og tekst gjensidig påvirker hverandre (Fairclough, 1992). Dette er noe som kan sies å skille Fairclough fra Foucault da Foucault ser på subjektet som «offer» for diskursen i større grad. Det vil si at subjektet styres gjennom skjulte disiplin der mennesket formes til å gjøre det de blir bedt om å gjøre uten å bruke fysisk makt eller vold, og uten å promotere kritisk tenkning. 'Governmentality', eller styringsmentalitet er et begrep som brukes om dette, hvor befolkningens mentalitet eller tanker styres (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Gjennom dominerende diskurser og sannhetsregimer legges det rammer for de valgene vi tar, måter vi snakker på og handlinger vi gjør. Makt hos Foucault handler dermed ikke om objekter som undertrykkes, men om hvordan subjekter og vår virkelighet konstrueres og styres. Om vi ikke gjør oss bevisst diskurser vi handler gjennom kan vi bidra til å opprettholde dominerende maktforhold og diskurser (Fairclough, 1992). Fairclough mener at det sosiale subjekt ikke bare eksisterer i en passiv posisjon i diskursiv praksis, men at vi også er i stand til å være aktiv handlende, blant annet i forhold til å forhandle forholdene til de diskurser vi inngår i (Fairclough, 1992). Fairclough forklarer dermed diskurs som «språkbruk som gir mening til en opplevelse eller et fenomen ut fra et bestemt perspektiv» (Fairclough, 1995, side 47). Dette kan videre knyttes til forståelse

av at en eventuelt gjeldende sannhet som kontekstavhengig, ikke en gitt sannhet for alle, men flere sannheter som endrer seg i forhold til samfunnsendringer for øvrig.

3.3 Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk diskursanalyse

I Faircloughs kritiske diskursanalyse skilles det mellom diskursiv praksis og annen sosial praksis på den måten at diskursbegrepet reserveres til tekst, tale og andre semiotiske systemer (Fairclough, 1992). Den diskursive praksis inngår dermed i et dialektisk samspill med andre sosiale praksiser slik at disse gjensidig utfyller hverandre. Det betyr at noen sosiale fenomener kan fungere etter andre logikker enn diskursene og må derfor undersøkes på andre måter enn de diskursanalytiske. Dette handler om hvordan eventuelle institusjonaliseringer av bestemte former for sosial handling påvirkes og påvirker forståelser. Videre kan denne tilnærmingen sies å være en detaljert analyse av språklige valg og maktkritiske perspektiv på teksten sosiale funksjon. Teksten i kritisk diskursanalyse kan forstås som både skriftlig og muntlig. Fairclough (2010) vektlegger semiotiske perspektiv da han mener tekst og språk er mer enn det verbale språk. Å forstå tekster som multimodale blir viktig i Faircloughs teori for å kunne nærme seg en forståelse av diskurser. Han mener det er mer enn verbalt språk som er i et meningsskapende system som bidrar til å forme forståelsene våre av virkeligheten. Faircloughs tredimensjonale modell inneholder tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Det er vanskelig å følge Faircloughs modell som en konkret metode da den i stor grad må tilpasses hver enkel problemstilling. Det er ikke alle begrep Fairclough bruker i sine analyser som nødvendigvis blir relevante her. Jeg trekker dermed ut og presenterer de begrepene jeg kommer til å støtte meg på i denne kritiske diskursanalysen.

3.3.1 Tekst, diskursiv praksis og sosial praksis

Tekst er de dokumenter eller datamateriale som analyseres (politiske dokumenter, intervjuer, taler og så videre). Under tekst finner vi begrepene ordvalg (hvor mange ganger er for eksempel et ord brukt og hvordan er ordet brukt), grammatikk (sammensetning av setninger og ord), kohesjon (sammenheng av ord og setninger i teksten) og tekststruktur (hvordan teksten er satt opp). Jeg kommer til å konsentrere meg om hvilke ordvalg som er brukt om læring og hvordan ord er med på å fremheve ulike perspektiv og forståelse av formell læring. Ord og begreper i teksten er ikke tilfeldig valgt og viser gjerne til ulike tradisjoner, institusjoner, praksiser, verdier og perspektiver (Fairclough, 1992). Hvilke ordvalg som

dominerer og gir betydning varierer mellom ulike grupper av mennesker og hvilke kontekst vi finner dem i, både sett historisk og i nåtid. Kohesjon blir også viktig å sette fokus på i denne analysen da det her forstås som å se kombinasjoner av ulike utsagn som bygges opp til argumentasjoner. Forståelse av begreper avhenger av diskurstype. I tekstanalyse er det også relevant å tolke hva som ikke står i teksten også, både som å lese mellom linjene og det som kan virke til å være utelatt med hensikt.

Videre er *Diskursiv praksis* det som binder sammen mikro- og makronivå i analysen, mellom tekstanalysen og analyse av andre sosiale dimensjoner (Fairclough, 1992, side 86). Det er til dels noe uklart skille mellom tekst og diskursiv praksis. Når man i analyse arbeider med teksten overlapper det gjerne den diskursive praksis der produksjons- og konsumpsjonsprosessen er sentral. Det vil dermed si at den diskursive praksis handler om hvordan tekster produseres, tolkes og brukes til både andre tekster og i den sosiale praksis. Men tekst og diskursiv praksis utgjør imidlertid to dimensjoner i modellen og dermed adskilles i analysen, skriver Fairclough (1992, 2010). Å legge til flere dimensjoner til en tekstanalyse er viktig for teksten alene er ikke tilstrekkelig hvis man skal se på diskurser mener Fairclough (1992, 2008). Dette fordi den ikke belyser forbindelsen mellom teksten og de samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer. Intertekstualitet og interdiskursivitet er sentrale elementer i denne rammen, men det vil jeg komme tilbake til lenger ned i teksten.

Som ytterste ramme finner vi *sosial praksis* som retter seg mot diskursens materialitet eller institusjonalisert praksis. Materialitet i Faircloughs betydning handler om det vi gjør og sier, det som ligger i språk, blir sett på som naturlige, institusjonaliserte hendelser. Diskursens materialitet forklarer Fairclough som det som blir tatt for gitt, det vi ikke lenger tenker over at vi gjør fordi det faller oss så naturlig å tenke og handle slik. Det kan ses på den måten at diskursens innhold gjenspeiler seg i språk og handling i sosial praksis, og at vi ikke tenker over eller stiller spørsmål ved det vi gjør og tenker lenger. I denne delen av analyse forsøker man delvis å kartlegge de sosiale og kulturelle relasjoner og strukturer som skaper ramme for tolkning, bruk og videre produksjon av tekster. Fairclough påpeker at det i denne delen av analysen er viktig å ikke ta for gitt at de dominerende diskurser som man ser i teksten er i korrelasjon til hverandre. Det vil si at diskursens innhold ikke bare gjenspeiler seg i praksis, men at den er konstruerer nye forståelser av praksis. For å kunne belyse den gjeldende sosiale praksis mener Fairclough videre at det er nødvendig å trekke inn annen relevant teori.

3.3.1.1 Rammeplan og praksisfortelling

Det som kan ses som problematisk for å forstå Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse er hvordan man viser at noe står i et dialektisk forhold til noe annet (Jørgensen og Phillips, 1999). Det handler om å søke å forstå hvordan tekster og handling står i forhold til hverandre, og hvordan man eventuelt velger å tolke tekster som igjen kan påvirke handling. Tekster kan være vanskelig å tolke, som påpekt innledningsvis om innholdet i Rammeplanen, og dermed er det ikke sikkert man opplever praksis på samme måte som tekstens innhold. Rammeplanen blir i denne oppgaven forstått som tekst og blir dermed det empiriske materiale i analysen. For å belyse den sosiale praksis gjennom mer enn teori har jeg valgt å ta med en praksisfortelling. Dette fordi en praksisfortelling skapes på grunnlag av våre oppfatninger av handlingene våre og beskriver situasjoner slik vi forstår dem. Dermed kan praksisfortellingen bli en form for kommunikatív hendelse i relasjon til Rammeplanen, og et innblikk i en sosial praksis om hvordan formell læring kan forstås i forhold til Rammeplanens innhold.

3.3.2 Kommunikative hendelser og diskursorden

Diskurs bidrar til å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner, kunnskap og meningssystemer. Når en diskurs analyseres er det to forhold som fokuseres på: kommunikative hendelser og diskursorden (Fairclough, 2008, s, 123). Kommunikative hendelser er tilfeller av språkbruk som for eksempel intervju, avisartikler, politisk tale og lignende. Ethvert tilfelle av språkbruk er en kommunikatív handling som vi finner igjen i de tre dimensjonene i Fairclough kritiske diskursanalytiske rammeverk (Fairclough, 2008). Det vil i denne oppgaven si at Rammeplanen sett i forhold til diskursiv praksis, og sosial praksis skaper kommunikative handlinger. Diskursorden er summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene, og hvordan ulike diskurser vil kjempe om å gjøre sin bestemte forståelse av et fenomen til den gyldige eller hegemoniske. Diskurstyper består videre av diskurser og genre. Genre er da språkbruk som er forbundet med og konstituerer en del av den bestemte sosiale diskurs.

3.3.3 Interdiskursivitet og intertekstualitet

Dette er to begreper som er viktige i Faircloughs modell og havner i hovedsak under diskursiv praksis, men som vil trekkes inn og påvirke både tekst og sosial praksis. Intertekstualitet handler i hovedsak om hvordan tekster, ord og utsagn bygger og påvirker hverandre. Her

forstås intertekstualitet som at tekster er et sted der flere andre tekster krysser hverandre, på den måten at det i en tekst alltid finnes elementer og momenter fra en annen tekst. Det kan for eksempel være at tekster direkte henviser og referer til hverandre, det Fairclough kaller manifest intertekstualitet, da tekster åpenlyst trekker på hverandre og det refereres til dem i teksten (Fairclough, 1992). Dette trenger nødvendigvis ikke å være en direkte henvisning, men og at tekster indirekte og unngåelig forholder seg til hverandre, og når tekster trekker på hverandre og synspunkt deles og påvirkes er det med å skape mening i det vi gjør. Dette fordi argumentasjoner som trekker på andre tekster og utsagn gjerne styrker tekstens meningsinnhold (Fairclough, 1992). Når flere deler våre synspunkt påvirker vi hverandre og skaper mening i det vi gjør. På samme måte som at tekster bevisst og ubevisst går inn i hverandre, bruker ord og uttrykk som påvirker hverandre så påvirker også diskurser på andre diskurser, og går gjerne inn i hverandre som et stort nett (Fairclough, 1995). Diskurser er dermed ikke alltid like lett å skille fra andre, noe som gjør at det også kan være vanskelig å gripe tak i.

Dette kan ses i sammenheng med Bakhtins bruk av polyfonibegrepet (Fairclough, 1992) som er nevnt tidligere, og videre ses i sammenheng med heteroglossia. Heteroglossia handler om ulike stemmer og oppfatter ytringens historiske og sosiale kontekster (Andersen, 2007). Det kan forstås slik at Heteroglossia fokuserer på motsetningene og utfordringene i diskusjonene og hvordan det politiske samfunnet virker inn på våre psykiske liv der stemmene er ladet av sosiale og politiske verdier. Heteroglossia og polyfoni må ikke ses som synonymmer. Ordet heteroglossia henviser til kvaliteter ved et språk som inkluderer perspektiv, evaluering og ideologisk posisjonering (Andersen, 2007). Det kan dermed knyttes til Foucault og Faircloughs forståelse for diskursorden forklart som summen av diskurser og språkmønstre innenfor institusjoner der diskursen befinner seg.

Da mange stemmer, eller tekster, sier det samme danner det homogene argumenter som igjen er med på å opprettholde diskurser. Diskursordenen blir da noe normativt fordi den i større grad gir føringer og forklaringer som kanskje ikke åpner opp for nye perspektiv (Fairclough, 2008). Det kan for eksempel forklares slik at alle diskurser innenfor barnehage (lekdiskurser, læringsdiskurser, kvalitetsdiskurser, omsorgsdiskurser, og så videre) retter seg i én retning hvor kanskje særlig instrumentalistisk språk dominerer innenfor alle diskursene, vil det kunne marginalisere perspektiv og forståelser fordi det mangler mangfold og forskjellighet. Slik diskursordenen forstås gjerne som relativt fast og stabil. Det kan ses i sammenheng monolog da dette forstås som enstemmig og dermed dominerende. Det kan være mange stemmer men det

er her da ikke behov for forskjellige forståelser, språk eller stemmer. Det skal videre påpekes at Bakhtins ser polyfoni som flerstemthet, men at flerstemthet ikke nødvendigvis er polyfoni (Sidorkin, 1999). Det vil si at flerstemthet tyder på mange stemmer, men da alle stemmer sier det samme muliggjør det ikke mangfold og nye perspektiver. I en normativ diskursorden vil det da finnes flerstemthet, men ikke polyfoni.

Som en motsetning til dette kan diskursordener tolkes som kreative. Her forstås som kreativ i den forstand at den trekker på elementer som gjør diskurser i stor grad oppfattes som flytende, ustabil og skiftende (Fairclough, 2008). Slike diskursordener finner vi heterogene tekster som trekker på ulike stemmer i større grad. Dette kan også ses på samme måte som Bakhtin bruker polyfonibegrepet i tekst og dialogisk sammenheng, og behov for mangfold og forskjellighet. Fairclough presiserer at «kreativitet» her kan være misvisende om det forstås i sine individualistiske assosiasjoner. Det må her forstås som en effekt av sosiale betingelser og dermed ikke noe individer med særlige kreative evner nødvendigvis frembringer. Kreative diskursordener tar for seg hvordan teksten heterogenitet og ambivalente karakter avspeiler forandringens ofte foreløpige, uferdige og noe rotete natur (Fairclough, 2008).

3.3.4 Subjektet og subjektposisjoner i diskurs

Det er Foucault som kan sies å gi utgangspunktet for subjektforståelse i diskurser, i det han mener at det er i diskurser subjektet skapes (i Jørgensen og Phillips, 1999). Dette er et perspektiv på subjektet utviklet i lys av Louis Althusser, hvor han knytter subjekt og ideologi tett inntil hverandre (i Jørgensen og Phillip, 1999). En subjektposisjon kan i noen grad sammenlignes med roller, men har likevel ikke samme meningsinnhold. En rolle er i større grad handlinger, normer og relasjoner knyttet til en spesifikk sosial kontekst. Begrepet subjektposisjon går noe lengre enn dette da det kan sies at roller er knyttet til institusjoner og subjektposisjoner er knyttet til diskurser. Subjektposisjoner vil dermed kunne sies å være mer generell enn typiske roller, og det er ikke alle som har subjektposisjoner innenfor en diskurs, men alle kan sies å ha en rolle innenfor en sammenheng. Dette er fordi diskursen viser til hele sett med måter å opptre på knyttet til den gitte subjektposisjon (Neumann, 2001). En subjektposisjon kan dermed sies å være en posisjon i diskursen med makt til å si noe om det. Fairclough (1992) knytter stadig eksempel til dette i forhold til lege-pasientrelasjonen, der legen er den som har posisjon til å stille diagnose. Noe som igjen kan knyttes til Foucaults

forståelse av makt og kunnskap. Diskurser føres av de som har rett til det, de som har kunnskap om det (Foucault, 1999).

Videre påpeker Neumann (2010) et viktig perspektiv innenfor forståelse av hvordan subjektposisjoner opptas i diskursen da han sier at institusjonene har en ressurs som kan brukes av strategiske individer; når man snakker med en institusjon i ryggen, snakker man med tyngde og «rett». Og jo flere arenaer institusjonen har legitimitet på, skapes det et større handlingsrepertoar man kan spille på (Neumann, 2010). Staten kan da kanskje sies å være den mest omfattende institusjonen i samfunnet vårt og dermed skulle man tro at den har en spesielt god posisjon for å kunne snakke og «styre» diskursen. Dette er interessant, men ikke et perspektiv som må tas for gitt da eksempelvis barnehagelærerens posisjon samtidig kan ses som sentral for å skape mening i praksis, slik Fairclough argumenterer for i sin tredimensjonale modell. Subjekt har en handlende rolle innenfor diskursen som en gjensidig påvirkning til teksten.

3.3.5 Ideologi, hegemoni og makt

Fairclough plasserer gjerne disse begrepene inn under sosiale praksis da han bruker dette til å diskutere diskurs i relasjon til ideologi og makt, og dermed plassere diskurs hvor makt kan forstås som hegemoni og hvor maktrelasjoner utvikles gjennom hegemoniske kamper. Ideologi kan generelt sett forklares som måter å styre samfunnet på ut fra et sett grunnleggende ideer om hvordan dette gjøres på best mulig måte (Fairclough, 2008). Fairclough bruker begrepet ideologi som betydninger eller konstruksjoner av virkeligheten som er bygget inn i forskjellige dimensjoner av diskursive praksisers form og mening, og som bidrar til produksjon, reproduksjon og transformasjon av dominansrelasjoner (Fairclough, 2008). Han ser ideologi plassert både i strukturer, som i diskursordener, og som sammenhengende med fortidige hendelser som da blir betingelser for nåtidens hendelser. Ideologier kan dermed være bygget inn i konvensjoner som gjør at de er vanskelig å forestille seg som ideologier, selv om vi oppfatter det som en del av vår naturlige praksis. En diskurs ideologiske innhold kan ses ut fra dens virkning eller effekt (Jørgensen og Phillips, 1999), som igjen kan identifiseres gjennom kritiske diskursanalyser. En ideologisk diskurs betegnes dersom den bidrar i for stor grad til å opprettholde særlige makt- og dominansrelasjoner, hvor det i liten eller ingen grad finnes rom for andre tolkninger (Fairclough, 2008). Dette kan knyttes videre til flerstemmighet hvor dominerende forståelser kan ses som å påføre ett

perspektiv, som én sannhet, som representasjonisme (Barad, 2003), der det ikke legges opp til alternative måter å forstå verden på. Som regel vil det finnes ulike grader av motstand innenfor alle diskurser, som kan trekkes til forståelse av hegemoni.

Fairclough bygger på Gramscis hegemonibegrep som består av at enhver utøver av en diskurs inngår i en kamp om å få mest mulig innflytelse på den herskende diskursen i samfunnet. Dette er en konstant og dynamisk prosess om kampen av dominerende diskurser, hvor utfallet alltid vil være midlertidig og åpen for forandring (Fairclough, 1992). Dette kan ses som et aspekt ved en hegemonisk kamp som bidrar til reproduksjon og forandring av diskursorden den inngår i (Jørgensen og Phillips, 2009,). I følge Fairclough (1992) gir hegemonibegrepet oss en måte å analysere hvordan diskursiv praksis inngår i en større sosial praksis hvor maktrelasjoner finner sted. Gramscis konsept om hegemoni ses på som en maktordning i et moderne industrialisert (demokratisk) og kapitalistisk samfunn. Hegemoni er en forhandlingskamp over representasjonens gyldighetskrav. Det vil alltid være større eller mindre motstand til de dominerende diskurser i samfunnet. Makt er derfor her et sentralt begrep å trekke inn fordi det handler i stor grad om ulike maktforhold. Slike maktforhold kan videre identifiseres gjennom språklig bevissthet.

3.4 Kritisk bevissthet om språk og makt

Som forklart tidligere er ikke forståelse av språk i denne teksten bare en beskrivelse av virkeligheten, som et speilbilde av den. Språk er en del av praksis som videre er med på å konstituerer virkeligheten, hva man kan se, erkjenne, tenke og gjøre. I dette perspektivet har språk betydning på pedagogiske fag og praksis fordi det er med på å konstruerer hva det er mulig å snakke om og gjøre, og hva det ikke er mulig å snakke om og gjøre. Dermed kan forståelse av læringsbegrepet ses som språk om læring. Biesta tar utgangspunkt i dette da han snakker om læring, og uttrykker tydelig skepsis rundt det han kaller det nye språk om læring hvor han retter seg mot språklig innflytelse av kapitalistiske og økonomiske begrep (Biesta, 2006). Innenfor den sosiale praksis innebærer språk en form for handling, også at språk er en sosialt og historisk situert form for handling som står i et dialektisk forhold til andre aspekter ved det sosiale (Fairclough, 2008). Når Fairclough bruker betegnelsen «kritisk» er det i anerkjennelse av at vår sosiale praksis generelt og vår språkbruk spesielt er bundet opp mot årsak-virkningsmekanismer som vi kanskje ikke er så oppmerksomme på i den generelle hverdagen. Dette er spesielt med tanke på forbindelsene mellom språkbruk og maktutøvelse,

som ofte ikke er tydelige for oss, selv om det ved en nærmere analyse ser ut til å ha betydning for den måten makt fungerer på (Fairclough, 2008). At maktrelasjonene ikke er tydelige og synlige i praksishverdagen gjør at disse maktrelasjonene lettere opprettholdes. Makten ligger da i språk som er gjentatt i ulike dokumenter, utdanninger, kurs og media. Fairclough (2010) mener kritisk bevissthet rundt språket er svært sentralt i forhold til å utvikle og forandre diskurser.

I følge Fairclough (2010) er vi i konstant forandring av den sosiale praksis på grunnlag av kunnskap om gjeldene praksiser. Det blir derfor sentralt å bli bevisst den praksis vi gjør daglig for å eventuelt kunne endre. Fairclough forklarer kritisk språkbevissthet som en tilgang til å gjøre seg oppmerksom på praksis der vi tenker ut fra etablerte handlingsmønstre. Med kritisk bevissthet rundt språket mener han vi kan komme nærmere diskursen og eventuelt forandre og se alternativer til å skape nye diskurser. For at vi skal kunne tenke nytt eller alternativt om formell læring handler det om å bryte med våre påtrengte forventninger og forestillinger.

For å kunne identifisere faktorer som er med på å fremme og hemme ulike forståelser av diskurs er det nødvendig å rette oppmerksomhet mot maktstrukturer og utvikle bevissthet om hvordan makt utvikler seg på politisk, institusjonelt og personlig nivå. Foucaults teorier om språklig diskurser, makt og disiplinering, og forholdet mellom makt og kunnskap kan dermed knyttes til dette. Forståelse av formell læring kan dermed ses som en kamp om språk. Det handler om at vi kan tilegne oss et språk om læring innenfor instrumentalistiske forståelser, som gjerne baserer seg på formell læring som noe målbasert og resultatstyrt. Samtidig vil et språk om barn stå sentralt for hvilken posisjon vi gir dem i formelle læringssituasjoner. Videre vil det alltid finnes et annet språk om fenomen, selv om de ikke er like framtrepende i diskursen. Det kan være språk om formell læring der barns subjektivitet står sentralt. I tillegg til globale påvirkninger er språk som brukes i barnehagens praksis både politisk og sosialt historisk betinget. Det vil si at dominerende språk gjerne er forankret i andre sosiale sammenhenger og kulturelle fenomen knyttet til historiske endringer.

3.5 Læring i diskurs (diskursiv kontekst, avgrensning av diskursen)

Diskurser er som nevnt sterkt innblandet med konstruksjon av gjeldene sannheter som i samfunnet (Foucault i Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Gjennom diskurser er barn og barndom konstruert, og gjennom tiden har vi endret synet på barn ved å reagere på det som er blitt gjort tidligere. Både mennesker og samfunn er stadig i endring, og vi har stadig behov for å tenke nytt (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Barnehages utvikling kan sies å ha røtter også

i likestillingsdiskursen da kvinner ville ut i jobb etter hvert som det ble mer vanlig å få færre og tettere barn (Korsvold, 2008). Videre kan også utvikling ses i sammenheng med velferdsstatens utvikling i samfunnet generelt. For det første har det sammenheng med den industrielle utviklingen som krevde flere arbeidere, og i 1970 årene ble Norge en oljenasjon, noe som bidro til sterk økonomisk vekst og videreutvikling av velferdsstaten (Korsvold, 2008). Med mer arbeidskraft ble det flere skattebetalere, og med flere kvinner i arbeid ble det parallelt et behov for et sted barn kunne være siden begge foreldre jobbet. Barneasylene som det først het, fikk ny betegnelse som førskole i 1970 årene og skulle forberede barn til å begynne på skole. Da særlig med fokus på barn med spesielle behov og barn som man mente hadde behov for å gjøres klar til å takle skolen bedre. En utjevningsspolitikk ble mer sentral med tanke på at alle skal ha de samme muligheter uansett hvem man er og hvilke sosiale og økonomiske forutsetninger en kommer fra (Korsvold, 2008). Statens økende interesse på sektoren har også bidratt til at barnehagen har fått mer oppmerksomhet og status i samfunnet for øvrig. Barnehagens pedagogiske virksomhet er dermed ikke bare en ren pedagogisk arena, men den har mange interesserte parter som er med på å forme innholdet i barnehagen. Kvinnens inntreden i arbeidslivet og velferdsstatens vekst har satt fart på tilskudd og innsats i barnehagene, noe som har gjort barnehagen til mer enn et «oppholdssted» for barn mens foreldre er på jobb. I 2007 ble barnehagen flyttet fra Barne- og likestillingsdepartementet til Kunnskapsdepartementet, som nevnt i innledningen. Med barnehagen under Kunnskapsdepartementet og ny lov om barnehage i 2006 ble det slått fast at barnehagen er første frivillige del av utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2005). Noe som også var i samsvar med anbefalinger fra OECD (Østrem, 2007).

Flere og mange barn med ulike forutsetninger går i dag i barnehage, noe som har økt kompleksiteten i pedagogisk praksis. Samtidig har et profesjonelt barnetilsyn økt i en rekke land (oecd.org). Lenz Taguchi (2010) sier at det kan virke som at jo mer vi vet om læringens komplekse sammensetning og barns ulike strategier, og mangfold i teorier om kunnskap, søker vi i større grad organiserte læringsstrategier og regulerte læringsmål som kan minske denne kompleksiteten ved lærings- og kunnskapstilegnelse. Samtidig øker krav fra statlige hold som trenger en viss form for kartlegging og kontroll i offentlige tjenester da de kan sies å investere i barnehagen som en utviklende faktor generelt i samfunnet. Slike kontroller kan også forstås som en form for makt, og inneholder subjektposisjoner som påvirker forståelser i barnehagepraksis. Hvis krav om mål- og resultatstyring fra statlige hold blir for styrende, kan det gi store utfordringer for barnehagelærer og personalet i barnehagen siden det kan sies å

komplisere møte med barn i etiske rom, slik det er problematisert tidligere i teksten. Hvis staten skal legge til rette det meste av innholdet der mål og resultater er standardisert ut fra nasjonale mål kan barnehagepersonalet miste en del av sin posisjon til å vurdere og legge til rette for barns beste. Behovet for å teste og kartlegge ut fra faste standarder trekker også i stor grad på kvalitetsdiskursen da kvalitet kan regnes som gode måloppnåelser innenfor det barn lærer i utdanningsinstitusjoner. Her legges det vekt på å utvikle og sikre høy kvalitet i alle barnehager. Det som kan sies å problematisere kvalitetsbegrepet sett i sammenheng med læringsforståelsen i barnehagen er da det gjerne retter seg mot universalitet, stabilitet, objektivitet og sluttethet. Dette kan ses som en dekontekstualisering av læring fordi det beveger seg bort fra kontekster, verdier, subjektivitet og mangfoldighet. Barns læring kan risikere å bli temmet, forutsigbart, kontrollert og vurdert i forhold til forhåndsgitte standarder (Olsson, 2009). Utfallet av dette kan gjøre det vanskelig å stille spørsmål ved det pedagogiske innholdet og formålet da undervisningsplaner allerede har bestemt hva utfallet av læring skal være. Olsson (2009) forklarer denne diskursen som en instrumentell retning hvor reproduksjon av kunnskap står sentralt. Målet med læring blir da at barn lærer, eller overtar, den kunnskapen vi vil at de skal tilegne seg ved å lære barn det vi allerede vet svaret på. Barns beste skal i hovedsak stå i fokus uansett, i følge Barnehageloven. Det blir dermed av betydning at vi ikke flyter ukritisk sammen med politiske ideologier uten at vi har gjort oss bevisst på hva som egentlig ligger i dem og hvilke konsekvenser det har for barn i barnehage. En kritisk diskursanalyse blir dermed en naturlig del å gå videre med.

4. Analyse

I denne delen skal jeg analysere Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (i denne analysen forkortes det til RP) med fokus på læringsbegrepet og forståelser av formell læring, hvor jeg videre ser det i forhold til diskursiv praksis og deretter i sammenheng med praksisfortellingen. Med utgangspunkt i Faircloughs tredimensjonale modell og begrepene som er presentert vil jeg gjennom denne analysen forsøke å se på språklige mønster og genre, da språkbruk kan forbindes med bestemte diskurser, og dermed bidra til ulike forståelser av formell læring. Som nevnt er det mange som stiller seg kritisk til barnehagen som læringsarena hvor det i større grad retter seg mot formelle læringsforståelser med instrumentalistisk læringsfokus. Slike oppfatninger og forståelser kommer gjerne med politiske dokumenter og styringsdokumenter.

4.2 Presentasjon av dokumentet

Jeg har valgt å se på barnehagens rammeplan fordi det kan sies å være et praksisrelatert styringsdokument. Dokumentet har et A5 format, hvor hver side har relativt luftig og lite tekst, samtidig som heftet har en del illustrasjoner og foto. Med dens enkle form kan det virke som dokumentet i større grad retter seg til å være et rammende arbeidsredskap for barnehagens personale. Jeg kommer til å analysere RP som ble revidert i 2011. Den har noen små forandringer fra utgaven i 2006, men er i stor grad lik. Utgaven av 2006 var den første som kom ut med barnehagens under kunnskapsdepartementet. Med dokumentets åtte år i praksis kan det sies å være et etablert dokument i barnehagens virksomhet. RP er videre ment å gi retningslinjer for barnehagen der hensikten er å sette rammer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver, og gir videre et forpliktet grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Dokumentet bygger på barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, som blant annet FNs barnekonvensjon og ILO-konvensjonen nr. 169 om urbefolkning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Regjeringens overordnede mål med dokumentet er å bidra til en felles forståelse og meningsinnhold for barnehager, og styrke regjeringens ønske om økt kvalitet i barnehagene. Dokumentets målgruppe rettes til barnehagens personale, foreldre/foresatte, barnehageeiere og kommunene (s, 5). Teksten har dermed noe ulike lesere/tolkere med forskjellig grunnlag for å tolke teksten slik at den gir mening. Egen erfaring med RP er at den kan virke noe forvirrende og uklar på hva som egentlig menes med

teksten, som jeg nevnte innledningsvis, noe som kan ha sammenheng med tekstens korte og mindre utdypende språk.

4.2.1 Tilnærming av dokumentet

RP kommer inn på mange ulike begrep i forbindelse med læring og forståelse av formell læring. Jeg tar for meg utvalgte aspekt som fremstår som relevant for videre diskusjon av oppgaven, hvor jeg trekker fram begrepene læring, formell og uformell læring, livslang læring, fagområdene og helhetlig syn på læring. Dette ses i sammenheng med deler av teksten der elementer kan bidra til mulige forståelser av formell læring som i mindre grad tar hensyn til barns subjektive rolle i formelle læringssituasjoner. Deretter vil jeg se på hvordan barns subjektivitet i større grad kan komme fram i teksten. Jeg vil nå begynne med læringsbegrepet generelt, dermed gå videre på livslang læring, formell og uformell læring og så fagområdene, og til slutt barns subjektive tilstedeværelse i dokumentet.

4.3 Teksten

4.3.1 Læring som en helhetlig del av barnehagens innhold?

Læring som begrep går igjen i teksten sekstini ganger og med RPs cirka trettini sider tekst kan det sies å være et relativt godt nevnt begrep. Læring brukes på en del ulike måter og presenteres som sammensatt ord, eksempelvis læringsmiljø, læringsprosess, læringssituasjon, livslang læring, formell og uformell læring, opplæring og så videre (KD, 2011). Slike ord er til sammen presentert hundre og åtte ganger gjennom hele teksten og viser at læring er gjennomgående og i stor grad sentralt på ulike måter. Det er nødvendig å tenke at begreper i tekster er valgt med omhu og ikke tilfeldige. Læring er stort sett nevnt innenfor alle områdene i RP. Det virker dermed tydelig at teksten skal gi et læringsrettet fokus for leserne da begreper stadig trekkes inn i ulike sammenhenger. Livslang læring er et begrep som kan prege innholdet i RP og spesielt forståelse av formell læring. Videre skiller teksten mellom formell og uformell læring som begrep da formell læring knyttes til situasjoner som «er planlagt og ledet av personalet» og uformell læring blir sett på som hverdagsaktiviteter som er nærmere knyttet til «her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling» (s, 33). Samtidig påpekes det at det «ikke er hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner» (s, 33) da de begge har pedagogiske hensikter. Begrepene formell og uformell læring kan dermed oppfattes som flytende, og som noe ubegrunnet fordi definisjonene forekommer svake. Grunnen til dette kan være, som nevnt i sitat, at det ikke er ønskelig å skille mellom dem da læring har en helhetlig tilnærming. Men samtidig oppfattes

det noe ambivalent med teksten da formell og uformell læring likevel, selv om det i liten grad, defineres. Det kan trekke på et fokus på formell læring som noe eget, utenfor lek, omsorg og danning. Her er det dermed vanskelig å beskrive hva som eventuelt kan menes.

Videre er det synlig i teksten at barnehagen skal vektlegge en helhetlig tilnærming, noe som står sterkt i den norske barnehagetradisjon hvor det beskrives som at «Den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, ivaretas i formålet blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning» (s, 15). Men om vi videre ser dette i sammenheng med at «Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg og lek, læring og danning er sentrale deler» (s, 5), og videre skrives at «I tillegg er sosial og språklig kompetanse og sju fagområder viktige deler av barns læringsmiljø» (s, 5) kan det muligens endre forståelse av helhetlig tilnærming som en del av omsorg, lek og danning. Særlig ved å trekke inn fagområdene kan en formell forståelse av læring her ses i sammenheng med skolens mål og fag. Noe som kan føre til tolkninger om en helhetlig tilnærming til et utdanningsforløp med mål om å forberede barn på konkrete fag i skolen. En helhetlig tilnærming er dermed sentral i teksten, men forståelse av hva det innebærer, eller kan innebære er noe uklart.

I tillegg skrives det at «Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring» (s, 12). En forståelse av formell læring med et utdanningsorientert fokus i forhold til livslang læring og helhetlig tilnærming, kan igjen tolkes ut fra teksten hvor det står at «De fleste barn har barnehageerfaring før de begynner på skolen. Det er derfor viktig å sørge for helhet og sammenheng i omsorgs- og læringstilbudet» (s, 16), og videre at «Barnehagen skal være retningsgivende for den brede kompetansen det enkelte barn senere skal videreutvikle i opplæringen» (s, 16). Dette er noe som kan ses i sammenheng med at barnehagen «har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder» (s, 21). Teksten innhold kan dermed føre til en tolkning på en formell læringsforståelse som retter seg i stor grad etter skolen i forhold til skolerelaterte mål, som gjerne knytter seg til spesifikke fag. Særlig hvor det ses i sammenheng med fagområdene i RP hvor livslang læring kan trekkes til forståelse av barnehagen som en skoleforberedende læringsarena. Siden fagområdene i stor grad kan sies å bygge på fag som barn møter senere i skolen. Fagområdene i dokumentet presenteres som «Kommunikasjon, språk og tekst», «Kropp, bevegelse og helse», «Kunst, kultur og kreativitet», «Natur, miljø og teknikk», «Etikk, religion og filosofi», «Nærmiljø og samfunn» og «Antall, rom og form». Under hvert fagområde står det punkter på hva arbeidet med hvert fagområde skal bidra med i forhold til barns forståelse og

erfaringer, og hva personalet må arbeide i retning av for å nå disse målene. Likevel ligger det en del igjen til tolkning for den enkelte som leser RP siden skrives at «Hvordan disse fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan» (s, 40). Her ligger en del åpen tolkning som retter seg til en litt mer åpen forståelse. Det blir opp til hver barnehage hva det legges vekt på og hvordan, noe som kan gi mer metodefrihet og mulighet til å tilpasse praksis i større grad. Samtidig skal dette nedfelles i årsplan, noe som påkriver en viss form for planlegging, måloppsett og vurderinger. Hvordan dette da gjennomføres av barnehagene og i hvor stor grad man setter opp mål og resultater som ønskes oppnådd i løpet av året blir dermed opp til hver enkelte barnehage.

Likevel kan det videre tolkes i teksten som det ønskes en del fokus på fagområder og måloppnåelse i forhold til resultat da det tidligere i dokumentet står at «fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle læringssituasjoner» (s, 33). *Må* er et normativt og styrende ord som ikke gir noe valg om at vi skal forholde oss til fagområder eller ikke. Det kan dermed se ut til at det her trekker seg mot en formell læringsdiskurs der målstyring i større grad står sentralt, da også det uformelle med læring knyttes til fagområdene og dermed kan forhåndsgitte og planlagte mål i større grad bli fokus på i de fleste situasjoner i hverdagen. Videre kan dette fokuset trekke på språk om læring som verdsetter måloppnåelse i større grad enn barns subjektivitet, hvor det presiseres videre at progresjon innenfor målområdene må tydeliggjøres (s, 40). Hvordan progresjon tydeliggjøres og hvilke rolle barn har innenfor dette er ingen plass nevnt.

Samtidig får barn i mindre grad en subjektiv tilværelse da det stadig refereres til definisjon av barn som for eksempel at «Noen barn oppsøker stadig læringssituasjoner selv. De utforsker og eksperimenterer, søker nye utfordringer», og disse barna «kommuniserer sin nysgjerrighet og sitt vitebegjær», (s, 33), mens «andre barn oppsøker sjeldnere nye situasjoner og kommuniserer i mindre grad sine interesser» (s, 33). Dette kan i utgangspunktet gi inntrykk av det i hovedsak er to grupper barn, der den ene gruppen er nysgjerrige og har en lærelyst og den andre gruppen ikke ligger innenfor denne kategorien. Dette kan gi en forventning av *hva* barn er og dermed stå i fare for å lukke forståelser for *hvem* hvert barn er. Samtidig som det kan gi føringer på hva som regnes som normaler, da barn kanskje burde være lærelystne? Hva med barn som noen ganger er nysgjerrige og andre ganger ikke? Videre skal «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring» (s, 33). Begrepene 'nysgjerrig', 'kreativitet' og 'vitebegjær' kan sies å

være meningsskapende ord om læring som hever læring til noe som skjer på barns premisser. Samtidig utdypes ikke begrepene og dermed stå i fare for å bli innholdsløse honnørord. Vitebegjær er nevnt fire ganger (s, 28,33), men hva ligger egentlig i begrepet vitebegjær? Sitatet over kan også gi en føring for å definere at barn er nysgjerrige, kreative og har et vitebegjær. Ved å definere barn slik kan det gi inntrykk av at barn lyster etter å lære uansett, hele tiden. Dette fordi det ikke sies noe mer om hva som menes med det. For at dette skal gi mening kontra stå som honnørord burde det kanskje knyttes opp til noe mer eller forklares på andre måter. Dette er egentlig vanskelig å si noe om, og det er dermed i stor grad avhengig av av hvilke barnesyn og læringssyn vi legger til grunn for at dette skal gi mening i praksis.

4.3.2 Barns subjektive rolle

Jeg har fram til nå i analysen sett på hva som kan skape forståelser av formell læring som noe som baserer seg på hva som forventes i skolen, og der det kan trekke til instrumentalistiske perspektiver på formell læring, som handler om å lære bestemte ting og frembringe ønskelig atferd, handlinger og kunnskap. Jeg mener som sagt at tekstens innhold kan virke noe ambivalent, og vil derfor trekke fram viktige aspekt ved RP som kan bidra til alternative forståelser av formell læring, enn instrumentalistiske tilnærmingen som mange stiller seg kritisk til.

Det som kan sies å være grunnleggende for barnehagens virksomhet er vektlegging av barns medvirkning og rett til deltakelse, som bygger på Barnehageloven:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.(Barnehageloven § 3 Barns rett til medvirkning, i RP, s 17)

Hvis vi ser dette i sammenheng med at «Barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter» (s, 33) kan det dermed tolkes som formell læring ikke bare kan planlegges og styres av personalet, her må barn trekkes inn da ordet *skal* ikke gir noe alternativ for å ikke ta med barns medvirkning som en del av formelle læringssituasjoner. Det skrives også at «barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer» (s, 33). Her kommer barns betingelser i større grad til syne i læring da det retter seg mot at barn også har en deltagende og medvirkende rolle, noe som kan trekke forståelsen av formell læring i retning hvor barn i stor grad er med på å utvikle, konstruere og skape det som skjer.

Barnehagen som pedagogisk virksomhet skal også fremheve en pedagogikk der «Å bli tatt på alvor er viktig som motivasjon for læring og som grunnlag for å utvikle tillit både til seg selv og andre.» (s, 21). Her ligger i større grad etiske premisser til grunn som trekker inn likeverdige møter med barn, noe som dermed kan sette et nytt lys på hvordan formell læring oppfattes.

Videre skrives det at «Læring vil være preget av kvaliteten i samsillet mellom barn og personale» (s, 33), noe som gir forholdet mellom voksne og barn en posisjon. Dette kan eventuelt tolkes som hvordan personalet i barnehagen forstår læring og hvordan dette igjen kan påvirke hvordan møtet med barns formelle læringssituasjon tar form og gir rom for deres subjektive fremtreden i læringssituasjoner. «Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring» (s, 33) blir dermed et viktig poeng hvor det i større grad igjen legger etiske forståelser til grunn for barn læring. Samtidig påpekes det at «Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker selvoppfatningen» (s, 33) og «Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende» (s, 33). Bevissthet av egen pedagogisk praksis kan dermed her bli sentralt for at denne teksten skal kunne skape medvirkning og subjektive rom i møte med barn. Særlig da det heller ikke her utdypes hva som ligger i for eksempel barns medvirkning og anerkjennende holdning, utover det som er presentert.

Maktrelasjoner i diskursen kan sies å komme fram i forhold til både dominerende og alternative forståelser for formell læring, i tekstens valg av begreper som livslang læring, utdanningsforløp, formell læring og fagområder. Ordbruk som eksempelvis *skal* og *må* fremmer ikke bare forventning, men er også et krav fra politikernes side. Dette er noe som er med på å fremheve at RP er et styringsdokument alle som jobber med barn i barnehage må forholde seg til.

4.3 Diskursiv praksis

Med tekstens uklarheter er det behov for å gå inn i andre tekster og dokumenter for å kunne utdype meningsinnholdet i større grad. Samtidig vil det å vite noe om tekstens produksjon være relevant og kan gi en forståelse for premisser og føringer som er med på å skape innholdet i dokumentet. RP er produsert av utdanningsdirektoratet, som har ansvaret for at lover som stortinget vedtar settes ut i praksis. Det vil si at på bakgrunn av det Stortinget har bestemt i forhold til hva barnehagen som institusjon skal inneholde, må utdanningsdirektoratet konkretisere dette i RP. Her trekkes det i stor grad på kunnskap

gjennom NOUer, FOUer og Stortingsmeldinger. Utvalgene som bidrar til disse tekstene er sammensatt med forskjellig kompetanse og alle har ikke nødvendigvis pedagogisk bakgrunn, noe som bidrar til flere perspektiv og tolkninger av begreper og innhold i RP. I forhold til tekstens direkte intertekstualitet blir her referert til FNs barnekonvensjon og barnehageloven. Videre utover det er det vanskelig å se hvem som påvirker både ordvalg, formuleringer og innhold i teksten.

Et godt barnehage tilbud kan være avhengig av et godt utarbeidet barnehagepedagogisk læringsbegrep (Østrem, 2007), noe jeg ikke kan si å finne i RP. Som vist i tekstanalysen trekker jeg fram hvordan formell læring kan oppfattes som et faglig fokus hvor språk om læring omhandler helhetlig tilnærminger som en del av skolesystemet og fagområdene som målområder er gjeldene i større grad. Samtidig kan helhetlig tilnærming til læring forstås som både en del av lek, omsorg og danning. Et godt utarbeidet læringsbegrep i formell betydning kan dermed ikke sies å finne sted i dokumentet etter min tolkning. Tolkning som ivaretar og skaper barns subjektive rolle i formelle lærings situasjoner blir da avhengig av forståelser for læringsteorier, hva barns medvirkning handler om og dermed hvordan grunnsyn vi bygger pedagogisk praksis på.

Videre kan det sies å være et interessant element i teksten, i forhold til å tolke den i praksis, da dette kan åpne opp for andre, ulike tolkninger hvor barnehageansatte i større grad kan man velge hvordan man vil forholde seg til språket i teksten. På en måte kan RP miste noe av sin hensikt med å være en ramme for barnehagens virksomhet, samtidig som det gir rom for å skape mer plass til barns subjektivitet i praksis. Dette kan ses i sammenheng med det som står i Med forskertrang og lekelyst (NOU 2010:8) hvor det stilles spørsmål rundt stor metodefrihet og at personalet videre har stor frihet til å tilrettelegge innholdet selv, da i forhold til det som står i RP og Barnehageloven. Med stor frihet for valg av metoder og innhold blir det også vanskelig å sikre eller garantere at for eksempel alle barnehager sikrer barns rett til en subjektiv posisjon. Valg av metoder og frihet til tilrettelegging forsvares da det skrives at RP nettopp er en plan som bare setter rammer for barnehagen som virksomhet, og må derfor ikke sette minstekrav til hva barn skal lære (NOU 2010:8). Videre skrives det at det i stedet åpner opp i større grad til at den enkelte barnehage selv kan velge innhold og lærestoff, som på mange måter kan bidra til å tilrettelegge unike situasjoner. Problematikken her blir da om personalet mangler kvalifisert fagpersoner som kan bidra til store forskjeller i ulike barnehagers innhold som kanskje ikke er så heldige (NOU 2010:8). Det kan også ses i sammenheng med behov for en viss kontroll og stadig økende fokus på kvalitet. Kvalitet kan

dermed her knyttes til interdiskursivitet, når behov for kvalitet kan sies å ha økt de siste årene i sammenheng med mer fokus på målrettet formell læring (St. meld. 41, 2008-2009). I dette dokumentet legges det vekt på å utvikle og skire høy kvalitet i alle barnehager. Problemet med kvalitet i denne sammenheng er da begrepet ofte henger sammen med økonomiske forhold og er en viktig faktor for suksess (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Kvalitetsbegrepet kan bære preg av standardiserte kriterier som det kan måles opp til, og at barns formell læringsresultat kan måles i forhold til disse kriteriene.

I forhold til intertekstualitet og interdiskursivitet kan nok også RP trekke på forståelser i tråd med OECD, som eksempelvis at barnehagen ble en del av kunnskapsdepartementet. Også i forhold til forståelser særlig utpreget i USA og Storbritannia som nevnt over, kan det sies å prege oppfatninger av formell læring i RP som kan skape kritiske blikk fra barnehagelærere og andre fagfolk som mener dette utfordrer forståelser av barn og barnehage. Videre knyttes barnehageloven til FNs Barnekonvensjonen, noe som kan bidra til å gi barn en sterkere og samtidig beskyttet posisjon i samfunnet. Her kan dokumentenes sammensatte karakter sies å ha betydning da det tyder på mange stemmer i RP. Jeg har visst at teksten kan ha mange stemmer som trekker mot sammen forståelse av formell læring der er påvirket av ønskelige resultat og større grad av fokus på mål og fagområder som veldig skolerelatert.

Teksten kan dermed sies å være preget av flere ulike stemmer fra flere hold, men jeg vil likevel ikke si at disse stemmene er i harmoni med hverandre, men heller skaper selvmotsigelser og uklarhet. Tekster som trekker på mange like stemmer har stor grad av homogenitet som gjerne bidrar til dominerende forståelser. Her vil jeg likevel si at teksten preges av heterogenitet fordi det trekker på ulike stemmer, her da særlig i forhold til syn på barn, og hva formell læring kan forstås som. Dermed kan kreative diskurspraksiser realiseres gjennom diskursen. Her fordi, slik jeg har tolket RP, er den dominerende forståelse av formell læring i teksten noe sprikete, da det for eksempel ikke gir noe særlig utdypinger i bruk av begreper. I en kreativ diskursiv praksis vil genre og diskurser ses som en kompleks miks som artikuleres sammen i teksten. En dominerende læringsdiskurs i RP trekker på en formell læringsforståelse som relaterer til skolens fagområder, mål og resultat i stor grad. Likevel kan alternative diskurser identifiseres da det kan sies å ligge en motstand i teksten om man retter blikket til lovgivninger i dokumentet med særlig vekt på barns rett til å medvirke og være med på det som angår barnet.

Ved å trekke ut en kreativ diskurs i forhold til forståelse av formell læring, tyder det også på at det ligger bestemte sosiale forhold i praksis der forandring og ustabilitet er sentral (Fairclough, 2008). Forandringer og ustabilitet kan kjennes igjen i teksten ambivalente språk, og kan sies å være en inngang til praksis som åpner opp for nye forståelser, og som videre utfordrer den dominerende formelle læringsforståelse. Siden jeg er ute etter å se hvordan formell læring kan forstås som en praksis der etiske rom i møte med barn står sentral, velger jeg å trekke den siste dimensjonen i analysemodellen ut i en konkret situasjon som kan forstås som en form for sosial praksis. Da med vekt på sosial praksis som en institusjonalisering av språk om læring.

4.5 Den sosiale praksis

Her trekker jeg inn en konkret situasjon som kan sies å være en tolkning av RPs innhold om formell læring, hvor læring i større grad åpnes i en alternativ formell læringsdiskurs. Jeg har bedt en barnehagelærer om å skrive en praksisfortelling om en situasjon som kan defineres som en formell læringssituasjon, slik den er beskrevet i RP (planlagt og ledet av personalet). Praksisfortelling er noe som gjerne brukes i barnehager for å gjøre seg bevisst på hva som skjer i praksis. Siden denne oppgaven tar for seg bevissthet rundt språk ba jeg barnehagelæreren skrive fortellingen, og bruke tid på den. Dette er ikke en fortelling som er ment som noen form for empiri, men som et innblikk i en fagpersonlig tekst hvor språk gjennom fortelling kan øke bevissthet på hva som legges vekt på i praksis. Sosial praksis omhandler i stor grad språkets institusjonaliserte handlinger. Jeg ønsker å se på denne fortellingen i forhold til hvordan formell læring kan forstås i en alternativ formell læringspraksis, og dermed videre være et steg mot å skape etiske rom med barn i formelle læringssituasjoner. Jeg kommer ikke til å presentere hele fortellingen med fire håndskrevne sider, men jeg har valgt å vise et utdrag av den. Fortellingen handler om et prosjekt der en gruppe barn skal lage en utsmykking til barnehagen og de er blitt enige om å lage et maleri med tema 'byen vår':

To av jentene samarbeider og maler på mannen på bildet, en jente tegner en sol, det velger en annen jente også å gjøre uten å si i fra om det. En gutt tegner en svær måse og den andre gutten arbeider med vannet og en svær bølge. Da ser den ene jenten som arbeider med mannen utover det de andre maler og utbryter: «Det finnes ikke to soler!!», og «Måsene er ikke så store i virkeligheten» og «bølgene er ikke så store, større enn mannen». Nå ble det «krise». «Det her vil jeg ikke være med på» utbryter jenta og setter seg litt unna. De andre blir litt stille og ser spørrende ut. En sier tilslutt: « Men alle må få tegne det de vil». «Jeg går» sier jenta som er uenig. De andre arbeider en stund videre men vi enes også med jenta som ikke vil, at vi må finne ut av dette ved neste samling. Her ble det viktig at jeg måtte ta barna på alvor, anerkjenne deres tanker og følelser. Jeg måtte tro på at de kunne komme fram til noe sammen.

Dette kan sies å være barnehagelæreren uttrykk av forståelse av en situasjon, og dermed en del av hennes språk om formell læring i praksis. Fokuset i denne fortellingen viser til samarbeid mellom barn spesielt, men også samhandling mellom voksne og barn. Det som kanskje særlig knytter denne fortellingen i større grad til en alternativ diskurs kommer fram da barns reaksjoner og forståelser av ting legges vekt på. Barnehagelæreren språk i fortellingen ser ut til å legge vekt på det som skjer i relasjoner mellom barn, i forbindelse av at barna maler et maleri sammen. Barns møte med materialer blir også vektlagt da barnehagelærer skriver hvordan jenta blir fortvilet i det hun ser det males noe hun selv mener ikke å være med på. Siden hun trekker fram barnas reaksjoner på det uforutsigbare, kan det se ut som noe barnehagelæreren ønsker å ta hensyn til, som en del av læringssituasjonen. Fortellingen retter seg heller ikke i retning av å presentere ulike konkrete måloppnåelser i forhold til for eksempel fagområdene i RP, med tanke på at dette er beskrivelse av en formell læringssituasjon. Om det er satt mål for prosjektet kan være sannsynlig, men siden det ikke er nevnt velger jeg å tolke det som at de ikke står i hovedfokus. Her er det barna og deres reaksjoner her og nå som får plass i fortellingen.

Å skape etiske rom handler om at barnehagelærere tar ansvar for å ikke alltid kan vite helt hva som kommer til å skje i læringssituasjonene, uansett hvor mye som er planlagt. Barn reagerer med egne, unike følelser som ikke kan kontrolleres. Når dette ses i lys av hvordan barn blir til som subjekt i etiske rom kan barnehagelæreren rolle her se ut til å ta ansvar for barns subjektive rolle i situasjonen. Hun kan videre sies å ta et ansvar for det som er annerledes og forskjellig, og åpne opp for slike perspektiv for barna, da hun ikke umiddelbart bryter inn, eller kommer med noe svar uten å gi barna rom for selv å reagere. De gis heller mulighet til å tenke over og finne løsninger på situasjonen selv og med hverandre. Dette kan dermed gi barn muligheter og rom for selv å vise hvem de er uten at dette likevel er konstant, eller definert av voksne.

Videre er heller ikke ordet læring nevnt en eneste gang, enda barnehagelærer skulle skrive om en formell læringssituasjon. Dette er et relativt lite utdrag fra en barnehagelærers språk og forståelse av praksis, men likevel kan den sies å trekke fram barns subjektivitet i stor grad. Barns ord og uttrykk blir beskrevet som noe barnehagelæreren må forholde seg til, men eventuelt ikke sitte med metodisk løsning for å «rette opp i noe». Det kan ses i lys av forståelse av formell læring hvor det ikke er voksnes ansvar å definere barn, men møte barns

reaksjoner som kontekstavhengig og nødvendig. Barnehagelærerens egen refleksjon kommer i stedet fram over det som skjer, samtidig som hun ikke presenterer en løsning, men lar det ligge åpent for barna selv til å være med på det. Dette kan ses i sammenheng med RP hvor det står at personalets holdninger har betydning for barns læring, og viktigheten med å møte barn med alvor. Samtidig kan det også forstås som et perspektiv på barns medskapende og deltagende rolle i læringssituasjonen. Dette kan dermed sies å være i tråd med RPs presisering om barns rett til medvirkning, et aspekt jeg i tekstanalysen trakk fram som viktig i forhold til alternative forståelser for formell læring, og et viktig bidrag til forståelse av praksis da det i stor grad fremhever alternative forståelser av formell læring.

4.6 Sosial praksis og tekst i et maktperspektiv

Hvis fortellingen videre trekkes til hegemoniske kamper innenfor diskursen kan det tyde på en praksis som utgjør en motstand mot dominerende forståelser til innholdet i RP. Fortellingen, slik jeg har tolket det over, ikke ser ut til å trekke på språk med forståelse av formell læring som målbestemt, kartlagt og definert på forhånd. Denne praksisfortellingen kan i større grad knyttes til det som står i RP om personalets anerkjennende holdninger i forhold til barns læring. Noe som kan ses som utfordrende faktorer til dominerende maktstrukturer i RP. Den alternative diskursen jeg har trukket ut kan dermed være viktige for barnehagepraksis der etiske rom i møte med barn skal være sentral.

Gjennom en kritisk diskursanalyse har språklige mønster i teksten (RP) gitt et innblikk i hva som kan legge føringer på ulike forståelser av formell læring i praksis og videre satt i et dialektisk forhold til en praksisfortelling. Fairclough er opptatt av at språk, som i tekst, intervju, samtaler og interaksjoner, ikke er nok for å kunne gjøre en diskursanalyse. For han er diskursens institusjonaliserte handlinger, den sosiale praksis, et viktig aspekt for å kunne si noe om diskursen. Det vil si at språk vi bruker i praksis institusjonaliseres og blir forstått som en naturlig del av vår måte å være på, gjennom gjentakelser i tekster og språklige mønster. Som tolkning av praksisfortellingen over, trenger ikke den vanemessige praksis nødvendigvis å være i tråd med dominerende diskurser som forekommer i teksten. Dette er et viktig poeng, ifølge Fairclough, at vi ikke skal ta for gitt at dominerende diskurser i teksters språk ikke nødvendigvis trenger å oppfattes som den sentrale sosiale praksis. Det er derfor viktig å undersøke flere dimensjoner i kritisk diskursanalyse.

Dette kan ses i sammenheng med det Lenz Taguchi (2010) forklarer som at den pedagogiske praksis strømlinjeformes, i denne sammenheng at vi mer og mer normaliseres i tråd med

universelle standarder, og dermed ikke blir oss bevisst vår egen praksis. Dette kan også ses i sammenheng med Foucaults syn på makt og subjektet hvor makt er en styringsmentalitet, og kritisk tenkning ikke trenger å være sentral. Universelle forståelser av barnehage kan påvirke vår forståelse i større grad, om vi ikke blir bevisst dem. Videre er sosial praksis et viktig aspekt siden det, i følge Fairclough, er med på å forme diskurser. Det blir dermed sentralt, som i denne analysen, å gjøre seg bevisst språk som brukes både i praksis og i politisk styringsdokumenter som RP for at vi skal kunne se mulige alternativ for å utvide praksis (Fairclough, 2010).

Med bevissthet rundt innhold og språk i RP som kan styre diskurser og dominerende forståelser, kan bevissthet rundt denne praksisfortellingen også bidra til å se muligheter. Og annerledes på formell læring. Språk om formell læring kan sies å være nært knyttet til hvordan oppfatning av barn og hvordan vi tilegner oss kunnskap om verden. Jeg vil videre gå inn i diskusjonen om videreføring av diskurs om formell læring, hvor jeg i større grad vil trekke diskursen inn i et diskursivmaterielt perspektiv. Her går jeg inn på mer enn bare bevissthet rundt språk som sentralt for læringsforståelser og vår tilegnelse av kunnskap om virkeligheten.

5. videreføring av diskursen

5.1 Mot en neomateriell forståelse

Under behandling av begrepet diskursiv praksis over trekker jeg fram hvordan teksten i Rammeplanen kan åpne for mange ulike tolkninger av hvordan formell læring i barnehagens praksis kan forstås. Som jeg påpekte i lys av Østrem tidligere i oppgaven er det av betydning hvilke forståelser for læring vi legger til grunn. For å kunne skape etiske rom hvor mangfold og forskjellighet står sentralt, vil det være relevant å kjenne til mange ulike læringsteorier og hvordan vi på ulike måter som mennesker kan tilegne oss kunnskap. Det handler om å frigjøre seg fra vanetenkning om barn og læringsbegrepet for å kunne introdusere endringer og annerledeshet i praksis. I følge Fairclough er det nødvendig å trekke inn annen teori for å kunne forstå sosial praksis og eventuelt utvikle denne, noe som også bygger på et pluralistisk syn som åpner for flere perspektiver innenfor diskursen. Semiotiske forståelser er sentralt i Faircloughs analyse hvor språk er mer enn verbale uttrykk og han mener multimodale uttrykk kan være viktig å ta med i kritiske diskursanalyser, da verden og virkeligheten også finnes utenfor det verbale og skriftlige språket. Språk kan dermed gi oss en tilgang til kunnskap og forståelser av virkeligheten, men det trenger nødvendigvis ikke være den eneste. Fairclough bygger teoriene sine på at vi gjennom analyse av diskursen kan identifisere ulike representasjoner for dermed å kunne se hva som kan være alternative representasjoner. I diskursteori ser man ikke representasjoner som konstante, da det alltid ligger en form for motstand i de hegemoniske kamper, men de preges ofte av forestillinger og vaner knyttet til sosio-historiske og politiske kontekster (Lenz Taguchi, 2010). Barads (2003) materialdiskursive forståelse går lengre enn det Fairclough beskriver som diskursens materialitet, der språk blitt tatt for gitt. Hun mener tingene, ikke-menneskelige gjenstander også kan bli tatt for gitt.

I sosialkonstruktivistiske perspektiv har virkeligheten utenom språk bekræftelse på at eksisterer, men kan forstås som passiv eller som et verktøy for læring uten at det tilskrives en rolle som aktiv agentskap i forståelse og konstruering av kunnskap. Barads (2003) forståelsen av virkeligheten strekkes noe lenger da det ses i sammenheng med performative perspektiv der det handler om at vi er i verden, sammen med mennesker og ting. Barad (2003) mener her at det materielle og kroppen kan ses i en diskursiv sammenheng der begge har aktive agentskap. Det handler ikke bare om at vi håndterer verktøyene, men at verktøy og forhåndsforståelser av hva verktøyene i kulturbestemt forståelse skal eller burde brukes til.

Lenz Taguchi (2010) skriver at pedagogen må være åpen for kompleksitet, ulikheter og mangfold i de materielt-diskursive kontekster vi befinner oss i, og videre se hvordan vi kan utnytte det. Slike kritiske søkelys rettes mot selvsagte, vanemessige tankeganger og handlingsmønstre som materielt-diskursive intraaksjoner skaper i det pedagogiske rom. I en slik intraaktiv pedagogikk flyttes interaksjoners relasjon til en intraaktiv relasjon, som består av forbindelser mellom alle levende organismer og i tillegg fysiske gjenstander og artefakter (Lenz Taguchi, 2010). Intraaktivitet er dermed på mange måter en utvidet forståelse av relasjons- og dialog begrepet. Det vil si at fysiske gjenstander og artefakter kan forstås som en del av det performative i produksjon av makt og forandring som i en gjensidig, intraaktiv relasjon. Slike relasjoner trekkes lengre enn språklige relasjoner mellom mennesker

5.1.1 Intraaktiv pedagogikk

Det handler altså om det som ligger bortenfor språk, da man forstår det som at det er en virkelighet der ute som ikke bare er konstruert gjennom språk. Det skal kort presiseres her at diskursivmaterieell forståelse ikke er det samme som Faircloughs beskrivelse av diskursens materialitet i kritisk diskursanalyse, siden han bare retter seg mot språket som institusjonalisert. I et materielldiskursivt perspektiv utfordres synet på mennesket som aktiv og intensjonelt, mens det materielle er noe passivt som finnes i bakgrunnen (Barad, 2003). I Barads (2003) perspektiv handler det om at mennesker og omgivelser er handlende aktører, noe hun kaller performative agenter. Agenter i denne sammenheng er det som bidrar til å skape mening i handlinger, eller noe som medvirker til handlinger og forståelser, og hvordan vi er i verden. Med dette mener hun at fysiske gjenstander og gjenstander skapt av mennesker inngår i en performativ produksjon av makt og endring, som er tett sammenvevd i relasjoner og intraaksjon med andre materialer og mennesker (Barad, 2003). Intraaktivitet handler om relasjoner mellom levende organismer og fysiske omgivelser som gjenstander, rom og steder. Barad argumenterer for hvordan gjenstander føles og oppleves påvirker vår intraaksjon med dem. Det har styrke og makt til å forandre vår tenkning og vår væren på ett bestemt sted eller i verden som helhet (Barad, 2003). Intraaktivitet må ikke forveksles med interaktivitet, eller interaksjon, som handler om mellommenneskelige relasjoner mellom to eller flere mennesker. Intraaktivitet er et begrep hentet fra fysikken og spiller på relasjoner mellom alle typer organismer og materialer som er både menneskelige og ikke-menneskelige. Agentskap er altså noe ikke bare mennesker har, men også det materielle har evne til å intervenere, skape mening og påvirke oss mennesker og verden (Barad, 2003). Slike intraaksjoner er både

diskursiv og materielt sammenvevd. Det vil si at materie og mening ikke er atskilte enheter, men mening oppstår hele tiden i relasjoner med oss, andre mennesker og tingene.

Våre forestillinger og overbevisninger påvirker dermed vår intraaksjon med den materielle verden. Intraaksjoner kan endre de oppfatninger og forestillinger vi har om hvordan vi tilegner oss kunnskap, og det som skaper mening i det vi gjør. Barad (2003) snakker konsekvent om det materielldiskursive for å gjøre dette tydeligere, da hun mener at viten kan tolkes som et resultat av en prosess hvor intraaktivitetens dynamikk påvirkes av det materielle og det diskursive. Dette kan ses i sammenheng med for eksempel hvordan vi lar barn møte gjenstander. Det kan handle om hvordan vi gir barn mulighet til å utforske med materialer, som at de snur penslene motsatt vei eller vil male med håret i stede. Hvordan vi bruker materialer vil være med på å forandre uttrykk og skape nye uttrykk og måter å se ting på, som et maleri der redskaper brukes utenfor sin diskursive hensikt. Om vi reagerer på barns møte med redskaper som å vise de hvordan en skal holde en pensel på, kan vi for eksempel stå i fare for å frata barn mulighet til å uttrykke seg selv som unike individ. Om vi holder penselen rett vei eller ikke, handler om hvordan vi kan eksperimentere med gitte forestillinger. Vår eksistensbevissthet flettes inn i de materielt-diskursive intraaksjonene som er til stede. Bestemte gjenstander til bestemt tid omgitt av bestemte mennesker påvirker hva vi sier og gjør, handler og tenker og hva vi ikke gjør samtidig som det påvirker hvordan vi gjør det på. Derfor blir det dermed sentralt å trekke inn et diskursivmaterielt perspektiv for å kunne utvikle og skape nye praksiser.

Dette kan videre ses i forhold til det pedagogiske rom, som ble nevnt tidligere, med tanke på hvordan rommet taler til oss som voksne og barn. Det får oss til å bruke kroppen vår i bestemte måter, snakke og samhandle med ulike affektiv styrke og intensitet, avhengig av hvordan materielt-diskursive gjenstander interaksjonerer seg med det gjeldende stedet (Lenz Taguchi, 2010). Barad (2003) skriver at læring og kunnskap oppstår i gjensidige forbindelser mellom ulike materialer som gjør seg forstått med hverandre. Det vil si at mange performative agenter er i sving: som for eksempel i maleaktiviteter der en gruppe barn jobber med samme bilde. De påvirkes av hverandre, med hvordan maling de har tilgjengelig, hvor stort lerretet er og hvordan pensler og svamper og andre ting former bildet. Hvis læring tolkes som om ulike materialer, både menneskelig og ikke-menneskelige som gjør seg forstått med hverandre, vil en pedagogisk praksis som søker bortfor det forutbestemte og forutsigbare åpne opp for større muligheter for innsikt og kunnskap, mangfold og forskjellighet. Dette kan knyttes til Biestas andre dimensjon av hvor subjektet blir til, nettopp i konfrontasjon med rommets

funksjon. Noe som kan bidra til å møte etiske utfordringer på en annen måte, da det tvinger oss til å se kompleksiteten både i lærings situasjoner og i møte med gjenstander og andre ikke-menneskelige ting.

5.1.2 Diffraksjon – en brytning av med dominerende forståelser

Når vi åpner opp og tvinger oss selv inn i komplekse relasjoner tvinges vi samtidig til å søke nye forståelser og perspektiver. Ved ikke å åpne opp for nye forståelser kan vi rette oss mot enstemmige oppfatninger med lite rom for kreativ utvikling og nye oppfatninger av virkeligheten. Barad (2003) stiller seg kritisk til det hun kaller representasjonisme. Det kan i denne oppgaven ses i sammenheng med forståelse av ideologi og dominerende diskursforståelser, og er videre en reel hensikt med diskursanalyse: at det handler om bevissthet for at det finnes mer en én dominerende måte å forstå virkeligheten på, og åpne nye muligheter. En performativ forståelse av diskursiv praksis utfordrer representasjonens tro på at makten av språk som representerer noe på forhåndseksisterende forståelser. I bevegelser mot performative alternativer fra marginaliserte oppfatninger, vil gå fra spørsmål om korrespondanse mellom virkelighet og beskrivelse til betydning av praksis, det å gjøre noe, å handle. Representasjonisme forstås her som at språket er en gjenspeiling av virkeligheten, heller, enn en diffraksjon der virkeligheten hele tiden er i bevegelse og former seg i nye retninger (Barad, 2003). Diffraksjon er et begrep Barad (2003) henter fra fysikken, der det ofte beskrives som bølgers rulling, brytning og omdanning. Som at bølger alltid tar opp i seg forrige bølge for å skape ny, bryter ut, tas opp og omdannes til noe nytt. De deler seg ved å møte hindringer og de tvinges til å bøye av og gå over i hverandre. I følge Barad (2003) oppnår vi ikke kunnskap ved å stå på utsiden av verden, men når vi er i den, fordi vi er i verden som er full av diffraksjoner.

Formell læring trenger dermed ikke om å handle om noe som skal tilpasse barn til eksempelvis et framtidig arbeidsmarked, men kanskje å gi barn mange ulike erfaringer som kan bidra til at vi åpner opp for mange ulike perspektiv og forståelser, hvor kreativitet står sentralt. Da kreativitet handler om å tenke og skape noe nytt. Noe som videre også er viktige egenskaper også for politisk, økonomisk og samfunnsmessig utvikling, da utvikling trenger nye tilskudd av ideer. På den måten blir grunnleggende ferdigheter og kunnskap ikke noe som nødvendigvis er bestemt på forhånd, men noe som skapes hele tiden og evne å åpne opp for nye perspektiv. Videre må her formell læring, som planlagt og ledet av personalet, forstås som

noe voksne bevisst er med på for å skape nye problemstillinger sammen med barn hvor ny kunnskap konstrueres og skapes. Læring er ikke et nytt begrep i barnehage, og det er ikke nytt at viktig og grunnleggende læring skjer med barn i barnehagen. Det handler om å bryte med tidligere forståelser og vaner for ikke å stå i fare for å standardisere praksiser og gjøre barn like som oss selv.

Hvis vi går tilbake og trekker inn funn i den kritiske diskursanalyse på eksempelvis helhetlig læringsperspektiv som en del av et lengre utdanningsforløp med særlig fokus på fagområder i tråd med skolen, må vi bryte med forståelse av dette for å kunne tenkte nytt. Her kan vi videre tenke at helhetlig læring, i et formelt perspektiv, handler om komplekse situasjoner hvor barns subjektivitet er i fokus. Der helhetlig forstås i sammenheng med omsorg, lek og danning hvor mange elementer står sentralt og særlig forstås som komplekse og unike situasjoner. Det vil si å trekke inn ulike tilnærminger, teorier, metoder og forståelser for å se nye muligheter. Innenfor barnehagen kan barnehagelæreren sies å være med på å bestemme og styre diskurser gjennom subjektposisjoner, noe som avhenger av å være bevisst egen praksis og hvordan man bruker kunnskapen man besitter i handlingene sine. Her kan barnehagelærere være med på å trekke på dominerende forståelser og alternative. Det handler om å være bevisst på at kanskje ikke alle diskurser er like bra. Diskurser som råder konkurransedyktighet og måling kan for eksempel være diskurser som det er viktig å være bevisst og kritisk til da de kan trekke oss i retning av å stagnere i forståelser av begreper gjennom standardiseringer. Vi må derfor bli klar over hvilke diskurser vi handler gjennom. Spesielt i barnehage kan det sies å være viktig å ha mange perspektiv og en subjektiv forståelse slik at vi ikke bare jobber etter nedskrevne og forhåndsbestemte metoder. For å endre forståelsen om formell læring, må vi derfor endre forståelse for helhetlig tilnærming som nevnt over, og likeså se muligheter for livslang læring. Som jeg trekker fram tidligere i oppgaven må ikke livslang læring alltid forstås som utvikling av menneskelig kapital i et konkurransesamfunn. Den finnes også forståelse for livslang læring som noe på et mer personlig plan, og som en del av et demokratisk samfunn der behov for utvikling i form av nye forståelser i større grad står sentral (Biesta, 2011). Dette kan sette andre verdier til grunn i forhold til etiske møter med barn. Verdier som at læring er noe i seg selv og må ikke ha et fremtidsrettet fokus til enhver tid. Samtidig forholder man seg til sytingsdokumenter som gir normer på at barnehagen skal gi en helhetlig tilnærming til læring i et livslangt læringsperspektiv. Som nevnt i tidligere i oppgaven har vi behov for visse former for kontroll da det er viktig at alle barn får det barnehagetilbudet de har rett til. Vi må for eksempel forholde oss til de lover som Rammeplanen bygger på, som at barn har rett til

læring og aktiv deltakelse. Som barnehagelærere må vi likevel ikke stille oss ukritisk og flyte med strømmen av politiske synspunkter. Det er i barnehagen den virkelige praksis skjer og møtet med barn i etiske perspektiv blir utfordret av politiske styringsdokumenter som søker kontroll, mål og resultater. Barnehagelærere og øvrige barnehagepersonalet har ansvaret for at barns subjektivitet gjøres sentralt. Og om barns subjektivitet skal tre fram som unikt og annerledes vil det videre være nødvendig med flere forståelser for formell læring, hva læring kan handle om og da hva som egentlig er hensikten med læring i barnehagen.

5.2 Formell læring som forstyrrende pedagogikk

Biesta (2006) mener at læring skjer når tanken forstyrres, når noe uforutsigbart setter ut vår tidligere forståelser og utfordrer oss til å tenke på andre måter. Han mener videre at det er i læringssituasjoner hvor pedagoger setter i gang slike forstyrrende prosesser at barns subjektivitet har mulighet til å tre fram. Som forklart i den tredje dimensjonen i etiske rom hvor og hvordan barns subjekt blir til. Der det er i forstyrrelsenes pedagogikk at vi kan bevege oss videre fra det som bare er forhåndsbestemt, som når vi blir konfrontert med det som er forskjellig og annerledes. Noe Biesta (2006) mener virkelig læring handler om, og at subjektet blir til og skapes i læringssituasjoner. Det vil da være nødvendig å skape forstyrrelser i læringssituasjoner, og dermed handler ikke læring her om informasjon og reproduksjon av kunnskap siden det uforutsette aktualiseres. Deleuze (2003) mener det er nødvendig å tvinge oss ut i kaos, som i den forståelse av å sette tankene våre ute av spill for å kunne bryte med vanemessige og fastlåste forståelser, som kan ses i sammenheng med diffraksjoner. Deleuze (2003) mener at det er noe i verden som tvinger oss til å tenke og det er spesielt det som virkelig snur opp ned på tankene og som får dem til å tvinges ut i kaos. Når noe vi absolutt var sikker på viser seg å ikke være så sikkert likevel. Det handler om å finne nye løsninger på det man trodde man visste svaret på, vi må ut i nye univers vi kanskje ikke visste om.

Biesta (2006) hevder videre at læring som noe forstyrrende til tanken alltid innebærer en risikofaktor. En slik risiko innebærer at vi aldri kan garantere eller vite hva utfallet av læringen vil være. Dette kan sies å utfordre behovet for å reprodusere og gjenkjenne, da slike risikoer kan tvinge oss ut i noe ukjent som vi kanskje ikke visst fantes. En slik forståelse av læring forutsetter at voksne i barnehagen har evne til å kaste seg ut i det ukjente sammen med barna. Det vil si å slippe kontrollen og dermed ha tillit til at man kommer til å lære noe, selv om man ikke har konkrete mål for hva det skal være. Her ligger det også et ansvar uten å vite

helt hva det er vi har ansvar for, foruten om at barn som subjektet kan tre fram i slike risikofylte læringssituasjoner, som i etiske rom – å være i verden med andre (Biesta, 2006). Dette kan ses i sammenheng med et Dahlberg, Moss og Pence (2007) skriver om at det i etiske møter ligger en uvisshet, og at det er umulig å slippe unna risiko og usikkerheten.

Et forstyrrende perspektiv på formell læring kan videre være relevant når vi forstår tid og kontekst som i stadig forandring. Tid, rom og opplevelser er aldri like fordi vi stadig forflytter oss, skriver Dahlberg, Moss og Pence (2007). Ting er i konstant endring, om vi ser det på den måten at vi aldri står nøyaktig på samme plass som sist, eller om vi står nøyaktig på samme plass vil noe alltid være forandret som at vi er noen minutter eldre, for eksempel. Tid, sted og rom er subjektivt ved den enkle grunn at vi alle er ulike og forskjellige individer. Videre er ingen øyeblikk, opplevelser eller erfaringer de samme. Noe vil alltid være forandret fordi vi i neste øyeblikk eller i nye opplevelser kan bryte med erfaringer som endrer forståelsen og utgangspunktet, som kan forstås som en diffraksjon. Læring og kunnskap kan dermed ikke ses som absolutt sannhet eller virkelighet som venter på å bli oppdaget, det er subjektive erfaringer som skjer i omgivelser med mennesker og ting som er med på å konstruere forståelsen av virkeligheten. Vi må derfor heller ikke låses fast i forståelser av begreper, som at formell læring bare kan forstås på én måte. Olsson (2009) presenterer et syn på læring som bevegelse og eksperimentering, noe som deler mye forståelse av barn og læring sammen med Dahlberg, Moss og Pence (2007) og Lenz Taguchi (2010). Dette handler om at læring oppfattes som å være i stadig bevegelse og at det handler om å skape ny kunnskap sammen.

Hvis vi ser læringsbegrepet i lys av materielldiskursive og performative perspektiv handler det om at å se nytt på ting vi er en del av. Og for at vi skal kunne se nytt på ting, oppdage noe som uforutsigbart, må vi sette språk som holdning, handling, tanker og begreper ut i bevegelse. Og for å skape bevegelse og videre diffraksjon må vi bevege oss i det ukjente for å skape brytninger og nye former, som kan innebære å eksperimentere. Her kan praksisfortellingen over drøftes i forhold til barnehagelærers ansvar for at barn fremtrer som subjektive individer ved å forstyrre tanken om det som er forventet. I forhold til barnehagelærers ansvar blir det vanskelig å la barns subjektivitet tre fram i læringssituasjonen da eksempelvis hvis det å gi et «rett» svar om at bare finnes én sol, for i den materielle virkelighet har jordkloden vår én sol. Men som barnehagelæreren selv påpeker blir det viktig å ta barn på alvor og anerkjenne deres tanker og følelser. Noe som kan knyttes til pedagogisk ansvar som skaper unike subjekter. For at barn skal bli unike og oppleves som subjekt må vi skape forstyrrelser og brytninger mot forutsagte tanker, ut fra det jeg har argumenter som

nødvendig for å skape etiske rom i læringssituasjoner. Hva om det skulle finnes to soler? Og hvordan ville verden vår da se ut? Planlagt og ledet læringssituasjoner kan dermed forstås som hvordan vi legger opp til pedagogiske spørsmål som forstyrrer tankene. Formell læring vil her handle om å sette i gang nye prosesser hele tiden, vi gjenfødes på nytt og på nytt når vi setter tankene våre ut i nye perspektiv, da det brytes med tidligere forståelser. I praksisfortellingen brytes det med forventet handlinger, som barnehagelæreren betegner som «krise». En slik krise kan nettopp være den nødvendige forstyrrelsen til tanker som setter spørsmålstegn til det man forventer.

5.2.1 I mellom, i midten og sammen med andre

Om vi forstår formell læring som noe som skjer da vår forståelse av noe forskyves eller forstyrres og dermed åpner opp for nye, uforutsigbare ting kan vi nærme oss å skape rom der barn framtrer som unike subjekter. Olsson er sterkt inspirert av Deleuze og Guattaris filosofier da de mener at alt rundt oss påvirker alt annet, endres og befinner seg i en kontinuerlig tilblivelsesprosess (Olsson, 2009). Vi blir til og skaper oss selv i læringsprosessen. Dette er prosesser hvor det ligger viktige element av uforutsigbarhet, kreativ og nyskapende endringer i gjensidige forbindelser mellom ulike organismer og materialer. Noe som kan gjøre det utfordrende å følge forhåndsbestemte metoder i for stor grad. Filosofene Deleuze og Guattari (i Olsson, 2009) har en annerledes måte å tenke på som her presenterer en tanke med den særegne rolle i å skape seg selv mens man er i prosessen (Olsson, 2009). Deleuze forklarer dette som en kontinuerlig maskin som hele tiden produserer erfaringer av mangfold og sannheter (Colebrock, 2002). Disse produksjonene har aldri noe endelig mål, men at verden er i stadig bevegelse og alltid i ferd med å bli noe annet. Det vil si at subjektet skapes hele tiden i endeløse tilblivelser. Dette innebærer at vi stadig er i intraaktivitet med verden som kroppen er situert i. Som at diffraksjon bryter med tankene, og vi på ny skaper oss selv gjennom andre hvor forståelser tas opp i oss selv gjennom læring som setter tankene ut av spill (Olsson, 2009). Siden vi ikke vet hva som vil sette ut tanken, kan vi ikke på forhånd bestemme hva som skal eller burde læres.

Her utfordres tradisjonelle forståelser av læring som gjerne preger dagens forståelse av formell læring. En tradisjonell forståelse av læring kan forklares her som en stadig påbygning av en stige. Vi starter nederst på første steg og bygger videre oppover til vi eventuelt når toppen, som en lineær progresjon hvor kunnskap bygger på kunnskap i bestemte og definerte

trinn. En slik forståelse bidrar ofte til reproduisering av kunnskap da man blir avhengig av en bestemt forkunnskap for å kunne bygge videre på annen kunnskap. Dette kan ses i sammenheng med livslang læring som en del av et lengre utdanningsforløp da det handler om å gjøre barn i barnehagen klar til å møte og videre klare å håndtere skolens fag og fagområder. Læring rettes igjen inn på forhåndsgitte mål og preges av forutsigbarhet. I Deleuze og Guattaris tenkning bygger de på en annen form for logikk, der det ikke ligger noe forhåndsdefinert progresjon (Olsson, 2009). Dette kaller Deleuze og Guattari for en rhizomatisk tenkning. Rizhomes er en rotstokk, og en slik rotstokk kan effektivt være med på å spre planten ved at det vokser nye lysskudd fra den, som gjør at andre planter kan vokse. En slik rot har ingen begynnelse eller slutt. Den er alltid i mellom ting, i midten og den er sammen med andre, det er et nett av røtter og planter som ikke har slutt eller begynnelse. Hvis vi ser læring på den måten bryter den med tanken om hierarkiske innganger og utganger i forhold til læring, da det motsetter seg kronologi og organisering. Her forstås heller ikke læring som bestemte stadier som bygger på forhåndsbestemt læring, som metaforen om stigen nevnt tidligere. Dette tar for seg kompleksiteten i blandinger av forskjeller i verden og i universet, og dermed hvordan vi aldri kan ha helt kontroll på hva som blir utfallet av ulike læringssituasjoner, også de som er planlagt og ledet av personalet. Dette kan dermed sies å være mot perspektiver som ser mennesker og verden som omgir oss som universell sant, som urokkelige lover og sannheter (Lenz taguchi, 2010). Det vil si at vi legger oss under én sannhet eller ett enkelt perspektiv og lar det stå utenfor eller hevet over forskjelligheter og omdanninger som livet består av. I stedet for denne forståelsen mener Lenz Taguchi (2010) at alt er i en kontinuerlig prosess som en strøm av gjensidig intraaksjon og diffraksjon med hverandre. Her forstås læring som noe uten begynnelse eller slutt, men noe som hele tiden skapes og blir til i mellom oss og andre mennesker og ting.

Dette handler om at læring skjer i mellom individet og verden, ikke utenfor eller bare inni en selv, men som i kontinuerlige prosesser av maskiner. Dette kan ses i sammenheng med dialogiske relasjoner i læring som nevnt tidligere, at det er dialogen er ikke et verktøy for å nå andre mål, det skjer mellom mennesker. Nettverket av dialogiske relasjoner kan dermed ses i sammenheng med rizhomes tenkning om læring. Vi kan ikke definere dialogens begynnelse eller slutt da den hele tiden ligger i mellom oss, bryter med forventninger og forståelser i nye relasjoner med mennesker og omgivelser. Det er her Bakhtin (i Sidrokin, 1999) at subjektet blir til og kan dermed ses i sammenheng med det etiske ansvaret i etiske rom hvor det handler om å være i verden med andre med ansvar for andres forskjellighet.

5.3 Etske rom i møte med barn

Etske rom handler i hovedsak om å ta ansvar for andres forskjellighet og ulikeheter, og bli konfrontert med dem. Pedagogikk kan dermed forstås som et nettverk av forpliktelser som utfoldes i etske møter sammen med barn i læringssituasjoner (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). Den nyliberalistiske forståelsen av læring, mener Biesta, gjør det vanskelig å stille spørsmål om innholdet i og formålet med læring da det legges opp til forhåndsbestemte termer som skal sikre resultatet, og større grad av kontroll utenfra barnehagen. Perspektiver som søker standarder kan stå i fare for å marginalisere pedagogisk praksis, og skape etske utfordringer som blir uforenelig med barns subjektive deltagelse. Skal vi i for stor grad følge ferdige metoder som kan bli påtatte og lite konteksttilpasset kan vi stenge igjen døren til barn inntreden i etske rom. Med mangfold og ulikheter blant barn og voksne er det dermed ikke mulig å følge fastsatte standarder om vi ønsker å skape barns individ som unike subjekt i formelle læringssituasjoner. Med tanke på mangfold som en nødvendighet for å kunne øke normalitetens grenser, må vi åpne opp for mange ulike perspektiv, tanker og forståelser.

I Rammeplanens perspektiver på formell læring kan det som nevnt virke som at formell læring skal forstås ut fra gitte mål og metoder, som i større grad rettes seg mot fagområdene og livslang læring med fokus på utdanningsforløpet. Faren med dette kan være tendenser som reduserer kompleksiteten i læringssituasjoner. Det kan være med på å minske mangfoldet i barnegruppa, for eksempel fordi barn står i fare for å formes etter standardiserte mål, kunnskaper og ferdigheter uten særlig rom for kreative handlinger. I dette perspektivet kan vi oppfatte formell læring som informasjon å videreføre i større grad enn at læring handler om å erfare det uforventete og uforutsigbare, både for barn og voksne. Samtidig går det i en retning av økt kontroll og mindre ansvar til barnehagelærere da målene gjerne standardiseres. Men barnehagelærere kan videre sies å ha en sentral rolle i ansvaret for å skape etske rom i møte med barn da det er barnehagelæreren som sitter med kunnskap og kompetanse om barn i forhold til barns utvikling og læring. Etske rom skapes ved at vi tar ansvar for den andre som er forskjellig fra oss selv. Som Biesta påpeker i den fjerde dimensjonen av rom, som nødvendig for at barns skal fult og helt tre fram som unike subjekt. Dagens pedagogiske tilbud er utformet i et politisk landskap som blir viktig å kjenne til for å kunne gjøre seg bevisst den pedagogiske virksomhet vi handler i. Mye av det som ligger i de politiske perspektivene, som nyliberalisme, er med på å forme representasjoner og perspektiver på barnehagen. Det blir her sentralt å bryte med makt gjennom eksisterende språkstrukturer, og skape nye begrep og forståelser. Med en objektiv forståelse av læringsbegrepet som noe

målbart og standardisert kan vi som nevnt stå i fare for klassifisere og definere barn. Dette kan videre legge opp til definisjoner av barn som hva de er og skal bli i fast form, i stedet for å legge til rette for at barn selv er med på å hele tiden få frem hvem de er og hele tiden blir. Det handler dermed ikke om å skape en bestemt slags subjektivitet, som skaper bestemte former for mennesker. Det handler om å la hvert enkelte individ tre fram som subjekt i sin forskjellighet og stadig bli til ved å konfronteres av vante tanker. Dette ser Biesta på som pedagogens ansvar, et ansvar for å la det som skjer skje uten å vite hva slags eventuell læring som kommer ut av det, og etiske rom kan skapes i møte med barn i formelle læringssituasjoner.

Dette kan også ses i sammenheng med praksisfortellingen om hvordan et av barna reagerte kraftig på bildets utvikling bort fra virkeligheten som et speilbilde. I den materielle virkelighet har jorda vår bare en sol, men ingenting ligger egentlig til grunn for at det ikke kan skapes to soler på et maleri. Bare vår forventning og vanetenkning om å gjenspeile og gjengi virkeligheten som den er, eller som vi tror den er. Diskurser og vaner kan stå i fare for å stenge for nye perspektiv og forståelser. Dette kan igjen trekkes i sammenheng med dialogen og polyfonibegrepet til Bakhtin. Vi trenger mange og ulike stemmer for å skape pluralitet i forståelser. Flerstemthet med preg av forskjellige stemmer, bidrar til mangfold og pluralistiske forståelser av verden, så fremt vi åpner opp for forskjelligheten og ikke følger trangen til å gjøre forskjelligheten som oss selv. Biesta skriver at det ikke handler om definisjoner på hva barns subjektivitet er, men at det i stedet handler om hvor og hvordan subjekter blir til og videre hvordan det blir til et unikt individ. Biesta argumenter videre at subjektet blir til i en verden som er befolket av andre mennesker som ikke er som oss. Om vi videre da setter det i sammenheng med forståelse av formell læring vil det da kunne handle om tilegne seg evne til å være i forskjellighet med andre, *i* læring. Og ut fra det jeg har argumentert og diskutert gjennom kritiskdiskursanalyse og teori, er det da vi virkelig får til å åpne for mangfold og forskjellighet. Ved å åpne opp for to soler, kan det kanskje enda et nytt univers være skapt.

5. Oppsummering

I begynnelsen av oppgaven presenterte jeg kritiske blikk på det økende fokus på barnehagens som læringsarena, og hvordan dette skaper etiske utfordringer i møte med barn som unike subjekt. Gjennom kritisk diskursanalyse har jeg trukket fram ulike perspektiv på hvordan formell læring kan forstås. Ut fra min kritiske diskursanalyse av Rammeplanen kan tekstens innhold i dokumentet sies å være preget av et uklart og ambivalent språk om formell læring, og at barns subjektivitet i mindre grad er synlig. Dette er perspektiv som kan rette seg mot en instrumentalistisk læringsforståelse, der fokus på formell læring handler om å frembringe en forhåndsbestemt og ønskelig kunnskap. Et slikt syn på læring kan dermed videre rette seg til klassifiseringer og målinger etter standardiserte kriterier. Normalen i samfunnet kan dermed bli smalere, i stedet for at formell læring bidrar til å skape større plass for forskjellighet og det som er annerledes. Som argumentert over er det nødvendig å bli bevisst hvilke diskurser vi handler gjennom i hverdagen for å kunne se de alternative måter å forstå ting på, slik at vi eventuelt kan se hvordan etiske rom møte med barn i formelle læringssituasjoner kan skapes. Som jeg har prøvd å argumentere for i siste del av oppgaven handler det om å forstyrre med vante forestillinger og bryte med praksisens strømlinjer, hvor vi ukritisk flyter med strømmen uten å være bevisst om hvilke handlinger, holdninger og tanker vi har om formell læring. Til en viss grad trenger barnehagen noen holdepunkter, og Rammeplanen er et lovfestet dokument som vi må forholde oss til. Likevel krever det en del kompetanse og evne til å forstå at barnehagepraksis er kompleks. For at vi skal kunne skape etiske rom i møte med barn, i de formelle læringssituasjoner, er det nødvendig å åpne for komplekse sammensetninger teorier, metoder, forståelser og perspektiver. Å skape diffraksjon er i praksis handler det om å bytte med det vi trodde vi visste og forstyrre tankene som tvinger tanken å tenkte. Med å forstå læring som intraaktive relasjoner som hele tiden ligger i mellom oss, og stadig endres og bryter, går vi bort fra en forståelse av læring som overførbar informasjon. Her ligger det videre et ansvar om etiske utfordringer i møte med politiske perspektiv og krav. Vi har alle et ansvar for at andre er forskjellige fra oss selv, og denne annerledesheten kan vi gjøre kjent og selvfølgelig i stedet for å reproducere en trang til at alle skal tenke og mene likt. I alle handlinger og som barnehagelæreren i barnehagen gjør ligger det et etisk ansvar for å ivareta den andres forskjellighet fra en selv. Denne kompetanse er det barnehagelærere i stor grad sitter med, og dermed en viktig stemme i diskursen om hva formell læring er i barnehage som bidrar til å skape etiske rom i møte med barn.

I denne oppgaven har jeg presentert teori om læring der det handler om å hele tiden skape seg selv i møte med det som er annerledes og uforventet. Å skrive i seg selv er en metode for vitenskapelig undersøkelse da slike skriveprosesser ikke bare er refleksive, men også kroppslig og materialdiskursiv. Virkeligheten er konstituert, kompleks og i stadig forandring. Jeg har gjennom denne oppgaven ikke objektivt betraktet en virkelighet utenfor. Gjennom en kritisk diskursanalyse har jeg satt meg inn i teorier og forsøkt å belyse et problem. Jeg har dermed bidratt til å konstituere forståelser av virkelighet ut i fra å være i den, ikke passiv på utsiden. Denne oppgaven kan dermed sies å være et resultat av dialogiske relasjoner mellom meg og det som jeg har skrevet om i denne oppgaven. Jeg har ikke sittet utenom og betraktet den, jeg har hele tiden vært i verden som påvirker mine forståelser, valg og hvordan jeg har kommet fram til det jeg har gjort. Dermed er det ikke bare i barns formelle læringssituasjoner at det handler om å åpne for forskjellighet og mangfold, det samme gjelder når man skriver oppgaver som er med på gi forståelser av hvordan virkeligheten kan forstås.

Referanseliste

- Andersen, N.M. (2007). *Bachtin og det polyfone*. (I Therkelsen, R., Andersen, A.M. & Nølke, H. (red.)). *Språklig polyfoni. Tekster om Bakthin og ScaPoLine*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Barad, K. (2003). *Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter*. *Signes: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3): 801-831.
- Biesta, G. (2006). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pædagoger.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*.
- Colebrock, C. (2002). *Gillez Deleuze*. London og New York: Routledge
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation* (2. udgave 2007). London: Routledge.
- Deleuze, G. (2003). *Proust og tegnene*. Frederiksberg, Det lille forlag
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. (2. Udgave 2010). London og New York: Longman.
- Fairclough, N. (2008) *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1999) *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Jørgensen, M. W og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *St. Meld. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. (NOU 2010:8) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Meld. St. 24. Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mouffe, C. (2002). *Politikk og liberalismens grenser*. (i Laclau, , E. & Mouffe,, C.) *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon og som forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademika
- Neumann, I. (2011). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- OECD. (2013). *Education Today. The OECD perspective*.
http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/20023619_educationtoday2013_theoecdperspective.pdf Lastet ned: 30.04.14
- Oecd.org: <http://www.oecd.org/about/> Lastet ned: 30.04.14
- Oecd.org/pisa <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Lastet ned: 30.04.14

- Olsson, L. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: education, the self, and dialogue*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Thoresen, I.T. (2010). *Barnehagen i det utdanningspolitiske kraftfeltet*. Første steg. Mai/juni, 2010, 36-39.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *St. Meld. 30. Kultur for læring*. Oslo: Udannings- og forskningsdepartementet.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology*. (i Wodak, R. og Meyer, M (red.)). *Methods of Critical Discourse Analysis*. (2. utgave). London: Sage. S. 1–33.
- Østrem, S. (2007). *Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken som anerkjennelse*. *Nordisk Pedagogikk*, 27(3), 277-290.