

Takk!

Tusen takk til veileder Liselott Aarsand for tålmodig, vennlig og kyndig hjelp med denne oppgaven. Takk også til de andre ansatte på ViLL, studiekameratene i kull 1, og alle andre som også har hjulpet meg på veien.

En spesiell takk skal min kone Magdalena Fasting og ”nuffene” Alma, Ola og Lars ha. Jeg setter umåtelig pris på at dere fortsatt kaller meg ektemann og pappa.

Nils Lyhus, 07.07.11.

Innhold

1 Innledning	5
1.1. Oppgavens oppbygning	6
1.2. Nasjonal og internasjonal barnehagepolitikk- en kort introduksjon	7
2 Teorigrunnlag	9
2.1. Styringsdokumenter som diskurs og forskningsgrunnlag	9
2.2. Diskursanalysens teoretiske grunnlag	10
2.3. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse	11
2.4. Hegemoni og makt	12
2.5. Kulturell kapital	13
2.6. Styringsrasjonalitet	14
2.7. Tidligere forskning	16
3 Metode	18
3.1. Valg av forskningsstrategi	18
3.2. Diskursanalysens vitenskapssyn	18
3.3. Gyldighet og pålitelighet	20
3.4. Etske retningslinjer	20
3.5. Kildevalg	22
3.6. Analyseprosessen	23
3.7. Framgangsmåte	24
4 Analyse- og resultatkapittel	27
4.1. Nøkkelbegrepene i tabellform	27
4.2. Tekstdimensjonen	30
4.3. Diskursiv praksis NOU 1972:39	35
4.4. Diskursiv praksis Stortingsmelding 41:2009	39
4.5. Sosial praksis	45
5 Diskusjon	51

5.1. Disiplinær makt i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009	51
5.2. Kompetanse, kvalitet og struktur	52
5.3. Profesjon	53
5.4. Avslutning	54
Referanseliste	56

1. Innledning

Det har lenge vært bred nasjonal og overnasjonal politisk enighet om viktigheten av fortsatt læring for den enkelte, også utover avsluttet grunnutdanning. Idéen om livslang læring, forstått som diskusjonen om voksnes deltakelse i studier, på kurs eller annen virksomhet med fokus på læring, ble for alvor satt på dagsorden i 1972 med UNESCO-rapporten *Learning to be*. Hovedmotivet for politikken på området i følge denne rapporten er for det første menneskets oppfyllelse av sitt potensiale (Field 2006). Økte ferdigheter og kunnskaper i befolkningen og samfunnets nytte av disse, var først og fremst velkomne bivirkninger. Det var læring på de lærendes egne premisser som var hovedtanken, og fleksibilitet, bredere adgang til høyere studier, anerkjennelse av uformell- og ikke-formell læring og nye fagområder på pensum skulle åpne for at flest mulig søkte mot skolebenken igjen, på både lavere og høyere nivåer.

Siden den tid har konseptet gradvis dreid mot et fokus på økonomiske hensyn, og i 1996 presenteres livslang læring nærmest som en offisiell politisk-økonomisk ideologi med OECD-rapporten *Lifelong learning for all* (Illeris 2007). Utdanning og livslang læring på individuelt plan, blir her beskrevet som en forutsetning for bedriftenes- og samfunnets økonomiske framgang. Rapporten tar også med en annen dimensjon; den demokratiske, eller sosial tilhørighet, der livslang læring blir en nødvendighet for individet for ikke å ”falle av lasset”. Livslang læring, som før ble ansett som en offentlig oppgave, er noe som nå i stor grad er opp til hver enkelt. Det er nærmest en plikt framfor en rettighet, og en måte å skaffe seg en identitet på, noe som reiser noen grunnleggende kritiske spørsmål: Hvem kan sies å ha rett til å bestemme agendaen for livslang læring, hva man skal lære og hvorfor? Og skal alle tvinges til å delta i studier og lærings situasjoner på premisser andre har lagt? (Biesta 2006).

Etter mange års omflakkende departementstilhørighet, sorterer barnehagene fra 2006 nå under kunnskapsministeren. Fra et i hovedsak sosial-, familie- og likestillingsperspektiv med den første barnehageloven av 1975, har barnehagen gradvis beveget seg mot en plass i utdanningsløpet. Lovfestet rett til barnehageplass ble en realitet i 2009 etter massiv utbygging, og fokuset i den offentlige debatten har etter hvert flyttet seg fra kvantitet til kvalitet. Sommeren samme år kom Stortingsmelding 41:2009 Kvalitet i barnehagen. Denne ble behandlet i stortinget i mars året etter, og kunnskapsminister Kristin Halvorsen uttalte i den forbindelse at det viktigste politiske satsningsområdet framover skal være klare krav til pedagogisk kompetanse, kompetanseheving av alle ansatte og rekruttering (KD 2010).

Som utdannet førskolelærer, og assistent før jeg tok førskolelærerutdanning, har jeg jobbet flere år i barnehage, og synes et politisk fokus på kvalitet i barnehagen er interessant. Etter å ha lest Stortingsmelding 41:2009 i forbindelse med masterstudiet Voksne i livslang læring, lot jeg meg først begeistre over en politisk anerkjennelse av personalet som barnehagens viktigste ressurs. Begeistringen gikk dog over i lett undring da stortingsmeldingen ved nærmere ettersyn tilsynelatende anerkjente kun *deler* av personalet, de med formell barnehagefaglig utdanning, som en viktig ressurs for barnehagen. Dette vekste en nysjerrighet som forhåpentligvis deles av flere enn meg, og som jeg har gjort et forsøk på å stille gjennom denne oppgaven. Oppgaven har til hensikt å undersøke i hvilken grad, og eventuelt hvordan, diskursen om livslang læring har påvirket diskursen om kvalitet på tilbudet i norske barnehager fra 1972 til 2009. Jeg har med dette i tankene, og med hjelp av diskursanalytiske verktøy, sett nærmere på to barnehagepolitiske dokument, henholdsvis NOU 1972:39 Førskoler og Stortingsmelding 41:2009 Kvalitet i barnehagen, og kommet fram til følgende problemstilling:

Hva innebærer barnehagens kvalitets- respektive kompetansebegrep, og hva kan det fortelle om assistenter og pedagoger i lys av livslang læring?

1.1. Oppgavens oppbygning

Først i oppgaven vil jeg videre i innledningskapitlet presentere en kort introduksjon til nasjonal og internasjonal barnehagepolitikk slik den fremstår i dag. Introduksjonen vil fungere som kunnskapsbakgrunn for oppgavens tema og problemstilling. I kapittel 2 fremlegges relevante teoretiske begrep for oppgavens problemstilling; politisk bakgrunn for Faircloughs kritiske diskursanalyse, Gramscis hegemonibegrep, Bourdieus kapitalbegrep og Foucaults styringsrasjonalitetsbegrep. Kapittel 3 vil gjøre rede for metodiske valg og redskaper, før jeg i kapittel 4 vil gjøre rede for resultatene av analysen. Til slutt vil jeg i kapittel 5 diskutere resultatene, og komme med noen avsluttende betraktninger.

1.2. Nasjonal og internasjonal barnehagepolitikk- en kort introduksjon

I følge barnehagelovens formålsparagraf skal barnehagen:

...gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (KD 2006:1).

Paragraf 2 om barnehagens innhold, sier at den skal være en pedagogisk virksomhet og bistå hjemmene med å skape et godt grunnlag for barna på en rekke områder gjennom omsorg, oppdragelse og læring. Rammeplan for barnehagen utdypet, og legger rammer for barnehagens innhold og oppgaver. Den henvender seg til personalet, foreldre og foresatte, barnehageeiere og kommunene og postulerer et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring står sentralt. Den framhever også, både i et her-og-nå perspektiv, og med tanke på framtiden, betydningen av voksnes kompetanse i forhold til å;

...møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (KD 2006:5).

Med dette som utgangspunkt har regjeringen satt opp tre hovedmål for kvalitet i barnehagesektoren for en treårsperiode: 1) sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, 2) styrke barnehagen som læringsarena og 3) alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap (KD 2009). Førstnevnte mål skal redusere store ulikheter på tilbudet i landets forskjellige typer barnehager. Det andre skal gi alle barn en felles plattform og en god start på den livslange læringen, og det tredje handler om tilrettelagte tilbud for barn med ulike forutsetninger. Foreløpige indikatorer på måloppnåelse er først og fremst andel ansatte med godkjent utdanning, andel menn i ansatt-gruppen og strukturelle og organisatoriske forhold, samt foreldres tilfredshet. Indikatorene vil i sin tur danne grunnlag for framtidig styring av sektoren.

Internasjonalt er det først og fremst organisasjoner som UNESCO, EU og OECD norske regjeringer i økende grad lytter til i utdanningspolitiske spørsmål. Disse organisasjonene ser alle på barnehagen som en del av utdanningsløpet, men mener det er to hovedretninger å tenke barnehage på; den skoleforberedende pedagogikken og den sosialpedagogiske tilnærmingen (KD 2009). Der førstnevnte vektlegger faglige ferdigheter til senere bruk i skolen, ser sosialpedagogikken helhetlig på omsorg og læring i større grad, og barns medvirkning står mer sentralt. Norske barnehager trekkes frem som eksponenter for den siste tradisjonen. OECDs komité for utdanning og omsorg i førskolealderen; ECEC, skriver i sine rapporter Starting Strong I og II at denne tilnærmingen, i tillegg til "the unitary system", der

alle barn i førskolealder er en del av det samme systemet, er den riktige veien å gå for barnehagen i framtiden (KD 2009:16). Komitéen har laget en anbefaling for nasjonal barnehagepolitikk i ti punkter. Her understrekes betydningen av å organisere nasjonale tilbud til førskolebarn for å sikre viktige sosiale og økonomiske mål, som å sikre arbeidskraft og å inkludere flest mulig i arbeidslivet, spesielt kvinner og utsatte grupper (OECD 2006).

Et slikt perspektiv kan sies å ha en økonomisk forankring, og det kommer relativt klart fram at barnehagene først og fremst skal gjøre det lettere for alle foreldre å delta i verdiskapningen, men også at tilbudets innhold skal reflektere samfunnets behov for fremtidig arbeidskraft. I følge KD (2009) samsvarer disse punktene i stor grad med den norske barnehagepolitikken. Når det gjelder personalets kompetanse rapporterer ECEC i Starting Strong II at barnehagefaglig utdanning og kvalifikasjoner hever kvaliteten på samhandlingen mellom voksen og barn og det pedagogiske tilbudet. Dette vil påvirke de overordnede målene, og lav pedagogtetthet og et relativt lavt lønnet arbeid ses på som en utfordring for måloppnåelsen (OECD 2006).

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg først presentere et kort teoretisk overblikk over styringsdokumenter som diskurs, og det teoretiske grunnlaget for *kritisk diskursanalyse* for dokumenter. Jeg vil deretter forsøke å belyse noen teoretiske begrep hentet fra Norman Fairclough, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu og Michel Foucault jeg mener kan være nyttige som supplerende analytiske verktøy, og som grunnlag for diskusjon av resultater av analysen. Kapitlet avsluttes med et avsnitt som tar for seg tidligere forskning på området.

2.1. Styringsdokumenter som diskurs og forskningsgrunnlag

Stortingsmelding 41:2009 og NOU 1972:39 kan, i likhet med OECDs rapporter nevnt i kapittel 1, beskrives som styringsdokumenter, et sett politiske målsetninger, verdier og idealer innenfor et område (Moen 2006, Sandve 2001). Styring kan ses på som et bevisst forsøk på å forandre eller påvirke en situasjon eller en utvikling (Moen 2006). De er altså framstillinger av virkeligheten og representerer en forståelse av dagens barnehagevirkelighet, med en klar agenda om å påvirke utviklingen i den aktuelle sektoren, noe de ofte også klarer (ibid.) Det kan derfor være interessant å undersøke nærmere *grunnlaget* for de verdiene og idealene de politiske målene bygger på. Ulike syn på virkeligheten på et bestemt område, vil få ulike konsekvenser for organiseringen av den. Et stort antall mennesker som til daglig har med den organiserte virksomheten, eller *konstruksjonen*, barnehager å gjøre, vil altså berøres i ulik grad av de politiske virkningene av disse dokumentene. Politiske beslutninger om bevilgning av midler og prioritering av innsatsfaktorer i forhold til et ønsket resultat, vil til syvende og sist berøre barnehagens hverdag, innhold og rammevilkår (Moen 2006). For eksempel vil et politisk likhetstegn mellom kvalitet og formell kompetanse, på sikt kunne forandre formelle stillingskrav og endre dagens personalsammensetning.

Produksjonen, eller skapelsen, av slike dokumenter/virkelighetsframstillinger, og måten de mottas og tolkes på, *konsumeringen*, er en type sosial praksis som med andre ord er avgjørende for hvordan vi organiserer virksomheter og *konstituerer* dem. Denne typen sosial praksis kalles diskursiv praksis, der en diskurs er en representasjon av virkeligheten på en bestemt måte (Jørgensen & Phillips 2008), eller som Neumann sier det;

Et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2002: 177)

Slike *språklige* diskursive praksiser er delvis opphav til både reproduksjon, og forandring av samfunnsmessige forhold, inkludert maktforhold mellom ulike sosiale grupper. De skaper verdensbilder og sosiale subjekter (menneskers plassering i disse verdensbildene) og relasjoner mellom disse, og er altså velegnet for fremme av bestemte sosiale gruppers interesser (Jørgensen & Phillips 2008). Når jeg i denne oppgaven, med problemstillingen i bakhodet, ønsker å undersøke eventuelle endringer i bruken av kvalitetsbegrepet i norsk barnehagepolitikk, har jeg med utgangspunkt i min egen interesse for temaet valgt et kritisk perspektiv. Inspirert av lingvisten Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og utvalgte teoretiske begreper hentet fra filosofen Michel Foucault og sosiologen Pierre Bourdieu, ønsker jeg altså å studere de utvalgte styringsdokumentene i sammenheng med makt- og avmaktsskapende mekanismer i samfunnet, og marginalisering av grupper på bakgrunn av kjennetegn som kjønn, alder, etnisitet, seksualitet og i dette tilfellet utdanning.

2.2. Diskursanalysens teoretiske grunnlag

Diskursanalyse dreier seg i stor grad om å studere mening der den oppstår, i språket. Lingvisten de Saussure så på språket som et sosialt system med sin egen logikk for virkelighetsdannelse, og denne logikken beskrev han som relasjonell (Neumann 2002). Det relasjonelle i språket kalte han *langue*, og det man sier, konkrete språkhandlinger, kalte han *parole*. Hovedtanken i strukturalismen var at dette også kunne gjelde sosiale handlinger, at det kunne finnes et skjult relasjonelt system, en grammatikk, som lå til grunn for faktiske sosiale handlinger. I følge Saussure var det *langue*, språket forstått som relasjonelt system, som var det viktigste forskningsobjektet, men russeren Bakhtin anså at man også hadde behov for en vitenskap om *parole*, språkhandlingen, og/eller diskursen (ibid). Årsaken til dette var at lingvistikken så på språket som uavhengig av den sosiale konteksten. Det manglet en vitenskap som kan si noe om forholdet mellom ord, tekster og mennesker. Denne dialogen ord, tekster og mennesker imellom mente han var en måte å være i verden på. Tekster står i dialog med andre tekster.

Bakhtins kritikk mot strukturalismen ga etter hvert opphav til poststrukturalismen, der hovedpoenget var at man ikke kunne gå ut fra at det ligger skjulte strukturer under overflaten som legger premissene for det observerbare. Det som kunne observeres, språket selv, måtte studeres direkte, og det er med disse tankene at samfunnsvitenskapelig diskursanalyse, som noe annet enn ren tekstanalyse, oppstår, med Michel Foucault som en av hovedeksponentene (ibid). Som Jørgensen og Phillips (2008) skriver; diskursanalytikerens hensikt er ikke å finne ut hva folk egentlig mener med en språkhandling, eller hvordan virkeligheten egentlig ser ut bak diskursen, fordi det finnes jo ingen slik egentlig virkelighet. Hensikten må være å studere det som faktisk blir sagt eller skrevet for å undersøke mønstre i utsagnene, og mulige sosiale konsekvenser slike diskursive virkelighetsframstillinger får.

2.3. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse (CDA) er en sekkebetegnelse på flere metodiske tilnærminger innenfor feltet diskursanalyse (Fairclough 2009). Det disse tilnærmingene har til felles er et ønske om å studere hvordan språk og diskurs brukes for å oppnå sosiale mål, og hvordan denne bruken spiller en rolle i opprettholdelsen- eller forandring, av det sosiale (Bloor & Bloor 2007). Jeg vil i denne oppgaven konsentrere meg om Norman Faircloughs teoretiske bakgrunn og metode innen den kritiske diskursanalysen, da jeg mener forskningsfokuset som ligger til grunn for hans tilnærming passer oppgavens problemområde godt. Faircloughs politiske utgangspunkt for CDA er spørsmål om hva det er i et samfunn som frambringer og fratar deltakernes muligheter og ressurser til å leve oppfyllende og rike liv. Hva er det som skaper fattigdom og usikkerhet, og hvilke muligheter finnes til forandring av dårlige vilkår og styrke menneskers livskvalitet? (Fairclough 2009). I følge Fairclough skaper ”den nye kapitalismen”, som innbefatter begreper som globalisering og nyliberalisme, nye endringer i det sosiale, der noen få er ”vinnere” og svært mange er tapere. Økt gap mellom rike og fattige, mindre sikkerhet, mindre demokrati og store miljømessige ødeleggelser er noen av bakdelene, og den nye kapitalismens språk og diskurs spiller en avgjørende rolle i disse forandringene.

Til forskjell fra strukturalistisk og poststrukturalistisk diskursteori, med Michel Foucault i spissen, sier Fairclough at det er mulig å skille diskurs fra andre sosiale dimensjoner (Jørgensen & Phillips 2008). Samfunnet som helhet og institusjonene, den sosiale strukturen, består av sosiale relasjoner med både diskursive og ikke-diskursive elementer, og denne sosiale strukturen påvirker- og påvirkes av diskursen, og omvendt (ibid). Alt er ikke diskurs,

men diskursen inngår i sosiale strukturer. Handlingsperspektivet ved disse strukturene, den sosiale praksisen, det mennesker gjør innenfor strukturen, påvirkes altså også av diskurs. For det første som en del av den sosiale aktiviteten innenfor en praksis. For det andre gjennom representasjoner av en bestemt praksis i forhold til andre praksiser, og for det tredje gjennom konstruksjon av identitet, måter å være på (Fairclough 2009). Diskursen er med og konstruerer sosiale identiteter, sosiale relasjoner og viten- og meningssystemer, og kritisk diskursanalyse er altså, i følge Fairclough, analysen av det dialektiske forholdet mellom diskurs og andre elementer av sosial praksis.

Et begrep Fairclough deler med Foucault, men bruker noe annerledes, er diskursorden. Et nettverk av ulike sosiale praksiser og ulike diskurser, men også en sosial strukturering av ulike måter å skape mening på. Et aspekt ved denne struktureringen er at enkelte måter å skape mening på blir dominante innenfor en bestemt diskursorden. Andre blir marginale, opponerende eller alternative (ibid).

2.4. Hegemoni og makt

Det er i denne sammenhengen mulig å trekke inn den italienske politiske filosofen Antonio Gramsci og hans hegemonibegrep. Han tar marxismens tanker om et klassesdelt samfunn et steg videre gjennom å påpeke at de herskende klassenes viktigste middel for undertrykkelse ikke er vold og tvang, men meningsdannelse. Meningsdannelsen i et samfunn kan stabilisere maktforhold gjennom å naturalisere dem, å gjøre dem så selvfølgelige at ingen stiller spørsmålstegn ved dem. Underklassen lar seg kultivere inn i en naturliggjøring av den dominerende diskurs, uten å stille spørsmålstegn ved bakenforliggende makt- og privilegierelasjoner (Jones 2006, McLaren 2009). Dette moralske og intellektuelle lederskapet kalles hegemoni, og de hegemoniske prosesser kan i følge diskursteorien sidestilles med politikk. Ikke i snever partipolitisk forstand, men i diskursiv forstand gjennom at vi forsøker å konstituere det sosiale på bestemte måter ved å utelukke andre måter (Jørgensen og Phillips 2008). Kamper om diskursene er noen ganger svært synlige, andre ganger forekommer enkelte sosiale praksiser så naturlige at det er vanskelig å få øye på alternativer. Disse siste diskursene blir ofte så etablerte at det er fort gjort å glemme at de er kontingente, de framstår som givne og uforanderlige, og diskursteoretikerne Laclau og Mouffe kaller disse diskursene *objektive*. Objektiviteten skjuler alternativene for oss, og er dermed også *ideologisk* (ibid, Fairclough 2009). Hegemonier er imidlertid aldri stabile, i følge Fairclough, da de marginale,

opponerende eller alternative måtene å se verden på alltid vil utfordre, eller i det minste bære i seg et utfordrende potensiale til den dominerende.

Objektivitet og politikk vil i diskursteori være nært knyttet til begrepet makt. Makt i diskursteorien forstås som den kraft og de prosesser som skaper vår sosiale verden. Foucault har et lignende maktbegrep; det er makt som skaper kunnskap og de identiteter og relasjoner vi har i forhold til hverandre som individer og grupper (Foucault 2009). Selv om vi er avhengige av å leve i en sosial orden, er vi likevel ikke avhengige av å leve i en *bestemt* sosial orden; makten gjør det altså levelig for oss, samtidig som den utelukker alternativer.

Diskursteori framstiller makt og politikk som to sider av samme sak, der makt produserer objekter som for eksempel ”samfunn”, mens politikk på sin side viser til kontingensen som bestandig er tilstede i disse objektene. Makt og politikk konstituerer med andre ord en verden vi fort tar for gitt. Det er i følge Laclau og Mouffe gjennom å bestandig se på hvilke muligheter som utelukkes, at man kan få øye på de sosiale konsekvensene av konkrete diskursive struktureringer.

I Bloor & Bloor (2007) redegjørelse for CDA som metode, framheves ekspertenes og spesialistenes rolle i forhold til den dominerende diskurs. Med tanke på maktrelasjoner i den sosiale strukturen, er det ofte spesialisten som sitter med nøkkelen både til ekspertdiskurs og ikke-ekspertdiskurs. Lekfolk og noviser henvises til ikke-ekspertdiskursene. Denne ekspertisen verdsettes og respekteres i høy grad i det sosiale liv, samfunnet, og den kan sammenlignes med det den franske sosiologen Pierre Bourdieu kaller *institusjonalisert kulturell kapital*.

2.5. Kulturell kapital

Bourdieu's kapitalbegrep kan forstås som en tingliggjort relasjon mellom agenter, sosiale posisjoner og verdihierarkier i den sosiale strukturen, samfunnssystemet, eller *det sosiale rom*, som Bourdieu kaller det (Paldanius 2002). Det sosiale rom består av ulike deler, sosiale felt, som har det tilfelles at de til en viss grad er autonome, forskjellige fra andre felt, for eksempel barnehagesektoren. De skiller seg fra hverandre med ulike verdier og regulerende prinsipper, og kan sammenlignes med Faircloughs begrep diskursorden. Det vil bestandig finnes en dominerende diskurs og et verdihierarki, men feltene kjennetegnes samtidig av kamp om posisjoner i hierarkiet. Høyere plass på rangstigen gir større autoritet og økt legitimitet (ibid.).

Grupper av mennesker, agenter, som deler lignende posisjoner i det sosiale rom, og dermed deler visse forutsetninger for å hevde seg i rommet, kaller Bourdieu klasser. Disse har, i motsetning til Marx' klassebegrep, lite med eierskap til produksjonsmidler å gjøre, men kjennetegnes snarere av *kapital*volum, økonomisk eller kulturell. Førstnevnte dreier seg om materiell rikdom, mens kulturell kapital dreier seg om (ut)dannelse og evne til å forstå kulturelle koder i de ulike klassene. Jo mer kapital, jo høyere status. Høyere klasser har andre koder enn lavere.

Kulturell kapital kommer til uttrykk i tre former. Institusjonell kulturell kapital handler i stor grad om formell utdanning fra universitet og høyskole. Objektivisert kulturell kapital kan være kunst, bøker, klær og bolig, mens kroppsliggjort kulturell kapital, habitus, er ulike kompetanser, språk, smak og gester som tilegnes over tid gjennom påvirkning fra omgivelsene og likesinnede. Alt dette tilskrives verdi av subjekter i de ulike sosiale gruppene, og enkelte eller flere *tegn* på kulturell kapital kan representere en agents plassering i hierarkiet. Bourdieu (2009) kaller en slik representasjon for *symbolsk kapital*. Symbolsk kapital kan beskrives som en agents tilgang på ressurser, eller handlingsrom i sosiale felt, på grunnlag av posisjon og anerkjennelse i hierarkiet. Eksempelvis vil diskursen om kvalitet i barnehagen, i stor grad påvirkes av spesialister på området (Bloor & Bloor 2007). Med sin ekspertise og sine posisjoner i hierarkiet, vil deres tekster og teorier tilskrives høyere verdi enn diskurshandlinger fra lavere posisjoner. Deres symbolske kapital, og dermed deres symbolske makt, er stor (Bourdieu 2009), og vilkårene for hegemonisk dominans, og *symbolsk vold*, ligger til rette. Symbolsk vold kan sidestilles med Gramscis hegemoniske prosesser, der underklassen lar seg kultivere inn i den dominerende diskurs. Diskursen blir ved hjelp av spesialistenes status og hierarkiske posisjoner naturliggjort og i liten grad satt spørsmålsteget ved av klassene på lavere trinn i rangstigen (ibid).

2.6. Styringsrasjonalitet

Diskurs kan altså ses på som et uttrykk for makt og maktrelasjoner. I følge Michel Foucault er det feil å se på makt som et subjekt, en "ting" noen "har". Makt er noe som utøves i det daglige på alle sosiale nivåer, og handler om måter å få folk til å selv handle annerledes enn de ellers ville gjort (Fejes og Nicoll 2008). Å true med vold er en måte å gjøre dette på. Foucault er dog mer opptatt av andre måter, eller teknikker, for å oppnå ønsket atferd. Om diskurser er forsøk på å fastlegge et bestemt menings- og kunnskapsinnhold innenfor et

bestemt område, vil myndighetene prøve å skape innbyggere som passer inn i disse diskursene. Begrepet styringsrasjonalitet, *governmentality*, handler både om i hvilken grad innbyggerne internaliserer diskursen, gjør den til sin egen, og lar den styre handling og oppførsel, og om de organiserte praksisene som subjektene i et samfunn styres gjennom (Dean 2008). Man har et mål; oftest et stabilt og lykkelig samfunn. I tillegg har man en bestemt *kunnskap* om målet. Samfunnsapparatet vil således være midlet for å nå dette målet. Kunnskap og diskurs er effektive måter å utøve sosial kontroll på, ved at innbyggerne styrer seg selv i forhold til dem, og ulike vitenskapelige synssett vil nesten alltid ligge til grunn, for å legitimere styringen (Qvorsebo 2006). I et slikt system blir noe *galt* og noe *riktig*, noe blir *normalt* og noe blir *avvikende*. Diskursen setter subjektene i stand til å *disiplinere* seg selv (Ibid).

Individets ansvar for seg selv og et desentralisert maktbegrep, finner vi for øvrig også igjen i nyliberalismen, som Foucault knytter tett til *governmentality*-begrepet (Dean 2008). I nyliberalistisk tankegang skal individene i et samfunn i størst mulig grad styre seg selv i forhold til en markedslogikk. Statens rolle skal begrenses rent fysisk, og det er opp til den enkelte å styre seg selv, ved hjelp av internalisert kunnskap og diskurs om hva som vil *lønne seg* og hva som vil *straffe seg*. Å skape en slik idealisert norm for handling og oppførsel, i den hensikt å utøve sosial kontroll med minst mulig bruk av fysisk makt, kan kalles *normalisering*, eller *disiplinær makt* med Foucaults ord (Scott og Marshall 2009). Som Bourdieu, med sitt kapitalbegrep, skriver Foucault at det kreves visse kvalifikasjoner og egenskaper for å kunne delta og bli hørt i diskursen (Foucault 1999, 2009). Det eksisterer visse grupper av prosedyrer for å kontrollere diskursene, og en av disse vil dreie seg om uttynning av de talende subjektene gjennom å stille krav. De skal ha særegne egenskaper og passende roller, og delvis kunne produsere og bevare diskursen ”i et lukket rom”, eller fordele diskursen på en krets deltakere i henhold til et sett regler. Alternative praksiser og idéer, framsatt av subjekter uten disse kvalifikasjonene *marginaliseres*, de stenges ute (ibid.). Foucault benyttet seg av en analysemetode som fokuserte på nettopp alternativene i sitt arbeid med å avdekke historiske diskurser, blant annet psykiatrien, seksualiteten og straffesystemet.

2.4. Tidligere forskning

Kvalitetsbegrepet i barnehagen som grunnlag for styring av sektoren, vil nødvendigvis bygge på kunnskap og antakelser om hva et førskolebarn *er*; behov, egenskaper, hvordan det fungerer og hvordan det utvikles. Førskolebarnet konstrueres vitenskapelig. Denne konstruksjonen, og antakelsen om hva som er den beste måten å arbeide i forhold til den på, vil både ligge til grunn for det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagene og som et utgangspunkt for barnehagens funksjon i samfunnet, med de mål som er satt politisk. Kvalitetsbegrepet er, i følge Sheridan (2001), diskursivt. Gjennom historien har begrepet vært gjenstand for diskusjon, og blitt ilagt ulikt betydningsinnhold. Hovedtemaet i diskusjonene har likevel hele tiden vært, og er fortsatt, hvorvidt kvalitet er noe fast og urokkelig som vi alle kan relatere til uavhengig av tid og sted, eller om kvalitet tvert imot helt og holdent avhenger av situasjon, kontekst og brukerens perspektiv. Sheridan argumenterer for at kvalitetsbegrepet, i barnehagesammenheng, med fordel kan plasseres midt i mellom førstnevnte og sistnevnte kvalitetsforståelse. I et videre perspektiv vil kvalitetsbegrepet i forhold til barnehagens plass i samfunnet, handle om politisk måloppfyllelse sett i sammenheng med rådende samfunnsøkonomiske diskurser (Sheridan 2001).

I følge Seland (2010) er nyliberale styringsdiskurser i stor grad med å prege barnehagens kvalitetsarbeid. Dokumentasjon og kontroll som indikatorer på måloppnåelse i barnehagesammenheng, kan ses på som uttrykk for et instrumentelt syn på kvalitetsbegrepet. Kvalitet reduseres til kvantifiserbare data, og profesjonsfaglige, utdypende og nyanserende vurderinger undergraves. Dette, framholder Seland, er paradoksalt, all den tid personalets kompetanse i styringsdokumenter, trekkes frem som det mest sentrale for barnehagens kvalitet (Ibid.). Lager (2008) skriver at ulike kvantitative kontrollsystemer for måloppnåelse, blant annet handler om et behov fra regjeringens side om å ”ta tilbake” kontrollen over en bristende likhet i det nasjonale barnehagetilbudet. Barnehagene er i all hovedsak underlagt kommunene, og utviklingen styres i stor grad lokalt. Arbeidet som utføres i barnehagens daglige virksomhet, er imidlertid vanskelig å tilpasse et styringssystem som fokuserer på det målbare. Styringsdokumenter med fokus på kvalitet i barnehagen, kan dermed fort tolkes som symbolske handlinger snarere enn konkrete handlinger som vil øke barnehagens kvalitet (Ibid.).

Maria Folke-Fichtelius (2008) har sett nærmere på- og koblet diskursive framstillinger over tid av hva barnehagen skal være, med ulike politiske mål for virksomheten. Disse

framstillingene, sier hun, utfordres idét barnehagen blir en del av utdanningsløpet. Skolesystemet har tradisjonelt vært strammere diskursivt definert og regulert enn barnehagen, noe som stiller større krav til barnehagen om klarere rammer for virksomheten. En måte å gjøre dette på, er øke graden av organisering og regulering av innholdet på tilbudet. En annen er å øke de formelle kravene til personalets kompetanse (Ibid.). Tellgren (2008) er opptatt av hvordan barnehagens egenart påvirkes av møtet med tradisjonelle akademiske verdier og utdanningstradisjoner. Ett resultat er at førskolelærerutdanningen har vendt fokuset fra en praksisorientert kunnskapskultur der aktiviteten var viktigst, til å se hele barnet i sin egen kontekst basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Den akademiske tradisjonen framhever ”å kunne mye om lite”, mens det i det daglige arbeidet forventes ”å kunne lite om mye”.

Gjennom en treårig førskolelærerutdanning, vil en gruppe barnehageansatte i det daglige arbeidet imidlertid også besitte eiendomsretten til en hel del symbolske goder, andre ansatte uten en slik utdanning ikke har (Olsen 2007). Utdannelse i barnehagen legitimerer mottakelse av overordnede og lokalpolitiske målsettinger, av teori, forskning og kunnskap om barn og eierskap til barnehageområdet generelt. Assistentgruppen, som ikke har slik utdanning, vil måtte nøye seg med å være medhjelpere. Olsen sammenligner dette med en form for herretjenerforhold, der arbeidet rangordnes fra ”håndens arbeid” til ”åndens arbeid”. Førstnevnte kjennetegnes av stell, rengjøring, matlaging og lignende, mens sistnevnte dreier seg om møtet med den andre, tanker og idéer, og arbeid med det sosiale (Ibid.).

3. Metode

Dette kapitlet vil først presentere valg av forskningsmetode for denne oppgavens problemstilling. Jeg vil deretter kort gjøre rede for vitenskapssynet som ligger til grunn for diskursanalyse som forskningsmetode. Videre vil jeg si noe om oppgavens gyldighet og pålitelighet, etiske retningslinjer jeg har forholdt meg til i arbeidet, og kildevalg og datamateriale. Til slutt vil jeg gjøre rede for selve analyseprosessen, med en kort gjennomgang av Faircloughs tredimensjonale analysemodell, og en beskrivelse av egen framgangsmåte.

3.1. Valg av forskningsstrategi

Som nevnt i kapittel 1 er altså hensikten med denne oppgaven å undersøke i hvilken grad, og eventuelt hvordan, diskursen om livslang læring har påvirket diskursen om kvalitet på tilbudet i norske barnehager fra 1972 til 2009. Problemstillingen *hva innebærer barnehagens kvalitets- respektive kompetansebegrep, og hva kan det fortelle om assistenter og pedagoger i lys av livslang læring?* har iboende spørsmålstegn i forhold til konsekvenser av kvalitetsdiskursen, og jeg kom derfor fram til at kritisk diskursanalyse, i så måte, ville være et naturlig metodevalg for å kunne besvare problemstillingen best mulig. Med oppgavens tema og min egen forskningsinteresse som bakgrunn, valgte jeg mer konkret å gjennomføre en analyse inspirert av Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell. Denne kommer jeg nærmere tilbake til i avsnitt 3.3. senere i dette kapitlet.

3.2. Diskursanalysens vitenskapssyn

Diskursanalyse er en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningstilnæringer har som mål å i størst mulig grad forstå sosiale fenomener gjennom fortolkning av data. Man går i dybden og fokuserer på mening og betydning, der kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard 2009). Fortolkende teoretiske retninger utgjør en stor del av grunnlaget for samfunnsvitenskapelige kvalitative metoder. Mening og betydning er som nevnt begreper samfunnsvitenskapene befatter seg mye med forskningsmessig. Begrepet mening kan sidestilles med menneskelige aktiviteter samt resultatene av disse, men brukes også om betingelsene for slike aktiviteter; for eksempel normer og ulike situasjoner (Gilje og Grimen 2007, Hollis 2008). For å forstå meningsfulle fenomener må de fortolkes. Dette er ikke alltid

like lett, og forsøk på klargjøring av begrepene forståelse og fortolkning, betingelser for dem og problemer knyttet til dem, har funnet sted i lang tid. Slike forsøk kan kalles hermeneutikk. Hermeneutikken legger premisset om at mening bare kan forstås som en del av den sammenhengen det som studeres er en del av, til grunn for sitt virkeområde. Delene kan bare forstås i lys av helheten (Thagaard 2009).

Begrepet diskursanalyse rommer flere metodiske kategorier. Disse er ulike i form og har ulike forskningsperspektiv, men hviler alle på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsfilosofisk grunnlag (Jørgensen og Phillips 2008). Vitenskapsfilosofien studerer systematisk fellestrekk og ulikheter ved de ulike vitenskapene, og søker å klassifisere vitenskapene etter metodiske prinsipper (Gilje og Grimen 2007). Ønsker man å studere handlinger, verdier og meninger, som man gjerne gjør i samfunnsvitenskapene, blir spørsmålet; hvilke metoder egner seg best til dette formålet og hvilke perspektiver, måter å se verden og vitenskapelige aktiviteter på, ligger til grunn for dem? Svaret på dette forandrer seg i takt med den vitenskapelige utviklingen, og manifesterer seg ofte i vitenskapelige paradigmer (Gilje og Grimen 2007, Hollis 2008). Kuhns vitenskapsteori beskriver begrepet paradigme som et allment anerkjent vitenskapelig forskningsresultat som i en periode kan definere problemtyper og problemløsninger for en gruppe forskere. Paradigmet legger altså premissene for forskningen, skaper samstemmighet i forskersamfunnet og bestemmer hva virkeligheten er, hva man kan spørre om og hvilke metoder man kan bruke for å få svar (ibid). Sosialkonstruktivismen kan beskrives som et slikt paradigme, og diskursanalyse er én av mange metodiske tilnæringsmåter med et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Jørgensen og Phillips 2008).

Det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet er mangfoldig og rommer ulike forskningstilnæringer. Hollis (2008) oppsummerer det som binder disse ulikhetene sammen i fire nøkkelpremisser med røtter i paradigmene strukturalisme og poststrukturalisme.: 1) En kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten; det vi vet om verden er ikke speilbilder av virkeligheten, men et uttrykk for vår kategorisering av det vi ser. Virkeligheten er bare tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier. 2) Historisk og kulturell spesifikkhet; det vi tenker om og vet om verden er alltid kulturelt og historisk betinget. Det er kontingent, det vil si at verdensbildene våre kan og vil forandre seg over tid og i ulike kulturer. Sosiale handlinger som er med å konstruere slike verdensbilder og opprettholde sosiale mønstre kan vi kalle diskursive handlinger, og innebærer blant annet at ingenting er gitt på forhånd. Den sosiale verden er ikke determinert av ytre forhold, og vi mennesker har ikke et sett autentiske grunnleggende karakteristiske egenskaper. 3) Sammenheng mellom viten og sosiale

prosesser; det vi vet om verden skapes og opprettholdes gjennom sosial interaksjon. Her bygger vi både en felles forståelse og kjemper om hva som skal gjelde som sant og usant.

4) Sammenheng mellom viten og handling; ulike verdensbilder fører til ulike sosiale handlinger.

3.3. Gyldighet og pålitelighet

Validitet og reliabilitet er kvalitetskriterier for forskning. Gyldighet og pålitelighet, som det også kan kalles, er uttrykk for henholdsvis kildematerialets gyldighet for oppgavens problemstilling, og kildematerialets pålitelighet; i hvilken grad man vil få det samme resultatet ved gjentatte analyser. Gyldigheten knyttes altså til spørsmålet om man måler det man ønsker å måle (Thagaard 2009, Ringdal 2007). I denne oppgavens tilfelle består kildematerialet av to offentlige styringsdokumenter, NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009. Deres relevans for oppgavens problemstilling vil være gjenstand for skjønnsmessig vurdering (Ringdal 2007). Gyldigheten vil dog kunne påvirkes av kildeutvalget jeg har foretatt innenfor de to dokumentene. Offentlige dokumenter har status som primærkilder, noe som øker påliteligheten, men både påliteligheten og gyldigheten vil påvirkes av hvor nøyaktig jeg har gått frem i undersøkelsene mine. Tekstanalyse er uunngåelig selektiv, i følge Fairclough (2009). Spørsmålene vi velger å stille en tekst, utelukker andre mulige spørsmål, og stilles alltid på grunnlag av spesifikke motivasjoner.

Kritisk diskursanalyse, som denne oppgaven benytter seg av, legger til grunn at tekster alltid har sosiale, politiske, kognitive, moralske og materielle konsekvenser og effekter. Disse konsekvensene og effektene er det viktig å forstå om vi ønsker å stille moralske og politiske spørsmål i moderne samfunn (ibid.). Resultatene av denne oppgavens analyse vil altså være preget av min forforståelse og motivasjon for arbeidet. Dette vil jeg gjøre rede for i neste avsnitt

3.4. Etske retningslinjer

Det kan finnes mennesker som langt på vei er uenige i at man kan analysere barnehagedokumenter på denne måten. Som nevnt i avsnittet over, er mitt forskningsprosjekt preget av eget ståsted, men som Fairclough (2009) sier; det skal godt gjøres å finne ”objektiv” samfunnsforskning. Min hensikt er å undersøke nærmere et bestemt samfunnsmessig forhold

jeg personlig synes er interessant. Postholm (2005) fremstiller forskeren selv som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning og i arbeid med analyse. Mine erfaringer, opplevelser og mer eller mindre subjektive teorier vil alltid prege analysearbeidet i større eller mindre grad til tross for en intensjon om et mest mulig åpent sinn i møtet med datamaterialet (ibid). All vitenskapelig virksomhet krever at man forholder seg til etiske retningslinjer. Redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater, samt å unngå plagiat er to slike retningslinjer (Thagaard 2009). Mitt forskningsprosjekt, diskursanalyse av to offisielle politiske dokumenter, innebærer ikke innhenting og behandling av personopplysninger, og er slik sett fritatt for mange etiske hensyn man må forholde seg til ved bruk av for eksempel intervju som metode.

Diskursanalysen stiller imidlertid også krav, og ett av dem er altså det om å være mest mulig eksplisitt hva angår eget ståsted, eller subjektposisjon om man vil, og hvordan denne posisjonen vil påvirke analysen (Neumann 2002). Analyse av diskurs man selv er tett på og kjenner godt, stiller også store krav til, så langt det lar seg gjøre, å frigjøre seg fra materialet man skal undersøke (Jørgensen og Phillips 2008). Neumann (2002) mener en sentral forutsetning for analysen er en viss mengde kunnskap om det området man har tenkt å undersøke, en viss grad av kulturell kompetanse. Som deltaker i en bestemt diskurs eller en bestemt kultur, deler man mye av det som tas for gitt i et materiale, og det er jo nettopp disse selvfølgelighetene forskeren skal forsøke å avdekke. Jørgensen og Phillips (2008) anser derfor at bruk av en bestemt teori eller bestemt forskningsperspektiv i analysen kan gjøre det lettere å frigjøre seg på denne måten og samtidig gjøre det enklere å stille nye spørsmål til materialet enn man ville gjort ut fra sin alminnelige forståelse.

Som nevnt i kapittel 1, er jeg utdannet førskolelærer. Jeg har jobbet flere år i barnehage i ulike funksjoner, også som assistent et år før jeg begynte på utdannelsen, og har i utgangspunktet en viss kjennskap til diskursen om kvalitet i barnehagen fra før jeg begynte på denne oppgaven. En ny posisjon som student ved et masterprogram i voksnes læring, og dermed også i større grad som innvidd i andre diskurser enn barnehagens, har imidlertid gjort meg oppmerksom på behovet for å sette spørsmålstegn ved enkelte sider av denne nyere pedagogiske kvalitetsdiskursen. Utgangspunktet for min interesse for oppgavens tema, er det økende fokuset på formell kompetanse som utslagsgivende for kvaliteten på barnehagetilbudet, vi finner i offisielle barnehagedokumenter og i faglitteraturen. Et ønske om finne ut hva som kan ligge til grunn for dette sterke kompetansecfokus, og hvilke virkninger det kan få for

barnehagen og personalet som jobber der, er altså opphavet til denne oppgavens tema og problemstilling.

3.5. Kildevalg

Ut i fra problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på to barnehagepolitiske dokumenter henholdsvis fra 1972 og 2009, for å undersøke hvorvidt diskursen om kvalitet på tilbudet har endret seg i løpet av disse årene, og i så fall på hvilket diskursivt grunnlag. NOU 1972:39 Førskoler, er et av forarbeidene til den første norske barnehageloven fra 1975. Den er forfattet av Dagingstusjonsutvalget på oppdrag av Forbruker- og administrasjonsdepartementet, og hensikten var å *...vurdere spørsmål i forbindelse med den framtidige utbyggingen av daginstitusjoner m.v. for barn* (KD 2009:112).

Dokumentet er altså skrevet i tiden rett før en storstilt utbygging og alminneliggjøring av barnehager i Norge, og vil i denne oppgaven fungere som et nullpunkt for diskursen om kvalitet i barnehagen. NOU 1972:39 faller også tidsmessig sammen med ”startskuddet” for alminneliggjøringen av diskursen om livslang læring, UNESCO-rapporten *Learning to be*. Stortingsmelding 41:2009 Kvalitet i barnehagen, er skrevet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, og er ment å tydeliggjøre regjeringens ambisjoner om å *...sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle* etter omfattende utbygging mot full barnehagedekning og retten til barnehageplass som kom i 2009 (KD 2009:5). Fokuset har skiftet fra kvantitet til kvalitet, og som forfatterne skriver vil et barnehagetilbud av høy kvalitet kunne bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring. Vi ser altså at diskursen om livslang læring er godt innarbeidet i utdanningspolitikken i 2009, noe som kan gi et godt sammenligningsgrunnlag i forhold til NOU 1972:39.

Begge dokumentene er offisielle situasjonsbeskrivelser, og i dette tilfellet viktige dokumenter i forhold til diskursen om kvalitet i barnehagen i Norge i 1972 og i 2009. Virkeligheten som den skisseres i begge disse dokumentene, vil *inkludere* visse aspekter ved barnehagens virksomhet og *utelukke* andre. Hva som beskrives som et kvalitativt godt tilbud i forhold til hvilke samfunnsoppgaver barnehagen skal utføre, må ses i lys av skiftende krav og forventninger til den fra ulike diskursposisjoner med ulike politiske mål (Moen 2006). Jeg har i analysen valgt å konsentrere meg om de delene av NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 jeg anser er mest relevante for oppgavens tema og problemstilling. I førstnevnte

dokument vil det si sidene 32-38, 42-66 og 75-79, 37 sider totalt. I Stortingsmeldingen vil det si kapittel 1 (side 5-11), kapittel 4 (side 22-35) og kapittel 6 (side 42-49), 29 sider totalt. Til sammen 66 sider.

3.6. Analyseprosessen

Den konkrete metoden jeg har benyttet meg av i analysen av NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009, er som nevnt i avsnitt 3.1., inspirert av Norman Faircloughs tredimensjonale analysemodell. Modellen tar utgangspunkt i at konkrete tilfeller av språkbruk, eller kommunikative begivenheter, er en del av en større diskursorden (Winther Jørgensen & Phillips 2008). Diskursorden for Fairclough vil si summen av alle sjangre og diskurser som har blitt brukt innenfor et bestemt sosialt domene, for eksempel barnehagen (jmf. avsnitt 4.5.1.). De to nevnte dokumentene vil altså være kommunikative begivenheter innenfor ”den store diskusjonen” om barnehagen. Spørsmålet vil være hvorvidt disse dokumentene reproduserer, eller utfordrer, den dominerende diskursordenen og hvilke potensielle konsekvenser for barnehagens praksis dette kan få. For å finne ut av dette må forbindelsene mellom språkbruk og sosial praksis kartlegges (Ibid.). Faircloughs metode for å kartlegge disse forbindelsene er tredelt:

1) *Tekst*. Her går man ned til tekstens bestanddeler i den kommunikative begivenheten for å finne ut av hvordan den er bygd opp språklig. Formelle trekk ved teksten vil ha innvirkning på hvordan den leses og hvilken påvirkning den får, deriblant vokabular, grammatikk og sammenheng mellom setninger. Et sett lingvistiske begreper er nyttige analyseverktøy i denne delen av analysen.

2) *Diskursiv praksis*. Del to av den tredimensjonale analysen går fra å undersøke språklige byggesteiner i teksten, til å identifisere diskursive byggesteiner i dokumentene. Hvilke diskurser og hvilke andre kommunikative begivenheter henter dokumentene momenter fra? Alle tekster har ett sett andre relevante tekster de potensielt kan hente momenter fra. Hvilke av disse er tilstedeværende, og hvilke ekskluderes?

3) *Sosial praksis eller diskursorden*. Spørsmålet i den siste delen av Faircloughs modell er hvilke betingelser som ligger til grunn for hvordan en kommunikativ begivenhet leses. Hva er det som gjør at en leser NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 på en bestemt måte, og hvilke virkninger for barnehagens praksis kan en bestemt type lesning få? For å kunne svare

på dette, må man på dette punktet trekke inn annen relevant teori, for eksempel sosiologisk teori, som kan hjelpe til å belyse gjeldende sosial praksis.

3.7. Framgangsmåte

Måten jeg har gått fram på i denne oppgavens analyse, er som sagt inspirert av Faircloughs modell. Min versjon er likevel en forenklet versjon, da den følger de store trekkene i forhold til de tre analysetrinnene, samtidig som jeg har valgt å konsentrere meg om de av hans metodebegrep jeg anser som mest relevant for denne oppgavens tema og problemstilling.

Trinn 1

I trinn 1 av denne oppgavens analyse, *tekst*, leste jeg først gjennom de to dokumentene og valgte ut de delene av dem jeg anså som mest interessante for temaet. Som et utgangspunkt for analysen, valgte jeg deretter fire ”nøkkelbegrep” i forhold til tema og problemstilling; *førskolelærer*, *assistent*, *kvalitet* og *kompetanse*. I min lesning av dokumentene kom jeg etter hvert fram til at det ville være hensiktsmessig også å inkludere ord som betyr noenlunde det samme som disse nøkkelbegrepene. Det betyr at *førskolelærer* også inkluderer pedagog, *assistent* også inkluderer barne- og ungdomsarbeider og annet/øvrig personale og *kompetanse* også inkluderer utdanning. Setninger i det utvalgte analyse materialet som inneholdt ett eller flere av disse nøkkelbegrepene, ble så nedskrevet og plassert under hvert sitt nøkkelbegrep. Disse setningene ble igjen kategorisert i fire kategorier ut fra innholdet i dem; *oppdrag*, *fakta*, *krav* og *tiltak*. *Oppdrag* inkluderer setninger som beskriver hva nøkkelbegrepet er ment å utføre. *Fakta* inkluderer setninger som fungerer som tilstandsbeskrivelser i forhold til nøkkelbegrepet. *Krav* inkluderer setninger som formulerer krav eller forventninger til nøkkelbegrepet, og *tiltak* inkluderer setninger som skisserer tiltak som bør, eller skal, gjennomføres i forhold til nøkkelbegrepet. Videre valgte jeg ut én setning for hver kategori under alle nøkkelbegrepene i de to dokumentene, og plasserte dem i en tabell (jmf. avsnitt 4.1.). Til sammen altså 16 ganger 2 setninger.

På dette punktet valgte jeg fire lingvistiske begrep hentet fra Fairclough, til bruk i tekstanalysen; *aktører*, *nominalisasjon*, *modalitet* og *vurdering* (jmf. avsnitt 4.2.). *Aktører* skal gjøre rede for hvilke aktører setningen inkluderer, og om de er aktive eller passive, synlige eller usynlige i beskrivelsen. Aktørene kan også spesifiseres, generaliseres, navngis eller klassifiseres. For eksempel kan utsagn der assistentgruppen konsekvent generaliseres

som passive i forhold til førskolelærerne, implisere at førstnevnte ikke er i stand til å handle på eget initiativ. En *nominalisasjon* er en tingliggjøring av en prosess, eller en metaforisk representasjon. Nominalisasjoner generaliserer og abstraherer, men har som bieffekt at aktører og ansvarsforhold forsvinner fra setningen. Barns utbytte (av barnehagetilbudet) er et eksempel på en slik nominalisasjon. Hva barna får ut av et skapt barnehagetilbud er ikke én bestemt ting, og personalet som står bak den prosessen et barnehagetilbud er, gjemmes. *Modalitet* uttrykker ulike typer sannhet, mulighet og nødvendighet. Modalverb som for eksempel er, kan, kunne, skulle, ville, måtte og burde, brukes i en tekst alt etter i hvilken grad forfatteren mener å ha kunnskap på et bestemt felt. Et eksempel kan være setningen ”Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet”. *Er* vil her være en kategorisk modalitet, noe som slår fast en sannhet. Hadde forfatteren brukt *kan være* eller *bør være* ville setningen hatt en annen betydning. Det siste lingvistiske begrepet jeg har brukt i analysen er *vurdering*. Dette er ord som inneholder eksplisitte eller implisitte verdievalueringer eller verdiantakelser, og som kan fungere som legitimering av budskapet. For å holde meg til forrige eksempel, vil ordet *kjerneressursen* og ordparet *styrke kvaliteten* være positive verdiantakelser som kan bidra til forsterke et budskap.

Trinn 2

Analysens trinn 1, tekstdimensjonen, munnet altså ut i en tabell med i alt 32 setninger relevante for oppgavens tema og problemstilling, undersøkt med nevnte lingvistiske begrep. I trinn 2, diskursiv praksis, gikk jeg tilbake til utgangspunktet, de utvalgte delene av NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009, med tanke på å identifisere diskurser teksten bygger på. Etter en ny gjennomlesning kom jeg til slutt fram til at jeg kunne identifisere fire diskurser i førstnevnte dokument, og fem i sistnevnte. Måten jeg gjorde dette på var å gå gjennom de ulike delene av teksten, og notere stikkord i forhold til hvilke tekster som refererer til hva. Om et avsnitt eksempelvis refererer til sosial utjevning i forhold til innholdet på tilbudet, kan teksten sies å inneholde en sosialpolitisk diskurs. Diskursene som jeg identifiserte dem, er ofte overlappende, det vil si at en tekst kan ha elementer av flere diskurser i seg. I slike tilfeller har jeg valgt å navngi diskursen etter hvilken av dem jeg oppfatter som fremtredende. Diskursene er navngitt temmelig generelt, først og fremst for sammenligningens skyld. En sosialpolitisk diskurs i ett dokument, kan eksempelvis fortsatt være en sosialpolitisk diskurs i et annet. Det interessante er hvorvidt denne sosialpolitiske diskursen har endret seg, og hvordan. I NOU 1972:39 fant jeg følgende diskurser; samfunnsøkonomisk diskurs, sosialpolitisk diskurs, pedagogisk diskurs og en diskurs om barnehagen som institusjon i samfunnet (jmf. avsnitt

4.4.). I Stortingsmelding 41:2009 fant jeg også en samfunnsøkonomisk, en sosialpolitisk og en pedagogisk diskurs. I tillegg fant jeg en kvalitetsdiskurs og en livslang læring-diskurs. For å illustrere disse diskursene best mulig, valgte jeg videre ut ett sitat representativt for hver diskurs, og undersøkte hovedpoeng i utsagnene, hva som inkluderes og utelates i teksten, samt likheter og forskjeller de to dokumentene imellom.

Trinn 3

Trinn 3 i min analyse, sosial praksis, er hovedsakelig en sammenfatning av resultatene i trinn 1 og trinn 2 sett i lys av oppgavens innledning og teorigrunnlag, presentert i kapittel 2. Det første spørsmålet jeg har arbeidet meg fram mot på dette trinnet, er hvorvidt diskursen om kvalitet i barnehagen slik den framstår i Stortingsmelding 41:2009, er stabil eller forandret sett i forhold til den vi finner i NOU 1972:39. Det andre spørsmålet jeg har arbeidet etter, er hvilke ideologiske, sosiale og politiske konsekvenser en opprettholdelse, eller en forandring av kvalitetsdiskursen vil kunne medføre.

4. Analyse- og resultatkapittel

Kritisk diskursanalyse er en metode som interesserer seg for hvordan språk og diskurs brukes for å oppnå sosiale mål, og hvordan dette igjen spiller en rolle i forhold til opprettholdelse eller forandring av det sosiale (Bloor & Bloor 2007). Det kritiske aspektet gjenspeiles i undersøkelser av hvordan ulike sosiale maktforhold opprettholdes gjennom diskursiv praksis, og målet vil være bevisstgjøring, og til syvende og sist, forandring. Jeg mener denne oppgavens problemstilling i så måte er velegnet for kritisk diskursanalyse: *Hva innebærer barnehagens kvalitets- respektive kompetansebegrep, og hva kan det fortelle om assistenter og pedagoger i lys av livslang læring?* Om det er slik at assistentene er i ferd med å marginaliseres i diskursen om kvalitet i barnehagen, vil kritisk diskursanalyse kunne belyse hvordan dette skjer, på hvilket grunnlag og mulige sosiale konsekvenser. Det finnes mange ulike metoder innen kritisk diskursanalyse. Jeg har i stor grad valgt å la meg inspirere av Norman Faircloughs analysemodell og teoretiske verktøy, fordi hans tredimensjonale modell er anvendelig og verktøyene relativt konkrete i forhold til analysematerialet.

Dette kapitlet vil først presentere en kvantitativ beskrivelse av nøkkelbegrepene jeg har benyttet meg av i nærlesningen av tekstene. Treff på begrepene i henholdsvis NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009, er telt, kategorisert og plassert i tabellform for oversiktens skyld. Videre vil jeg gjøre rede for resultatet av den kritiske diskursanalysen i tre deler; tekstdimensjonen, diskursiv praksis og sosial praksis. Tekstdimensjonen går nærmere inn på tekstens grunnleggende egenskaper, og hvordan ulike tekstmessige grep er med på å konstituere de fire nøkkelbegrepene i diskursen (førskolelærer, assistent, kompetanse og kvalitet). I del to, diskursiv praksis, vil jeg forsøksvis identifisere, og tolke, ulike diskurser de to dokumentene henviser til, eller benytter seg av i tekstmaterialet. Til slutt vil jeg i del tre, sosial praksis, ved hjelp av utvalgte teoretiske begrep, forsøke å belyse pågående institusjonelle og økonomiske betingelser for den diskursive praksisen.

4.1. Nøkkelbegrepene i tabellform

Analysen starter med en nærlesning av sidene 32-38, 42-66 og 75-79 (37 sider totalt) i NOU: 1972:39, og kapittel 1, 4 og 6 (29 sider totalt) i Stortingsmelding 41:2009. Som forklart i metodekapitlet, har jeg med utgangspunkt i oppgavens problemområde valgt å tolke tekstene i forhold til fire nøkkelbegreper; Førskolelærer, Assistent, Kvalitet og Kompetanse. Begrepene er valgt med tanke på et av kvalitetsdiskursens hovedpoeng; at personalets kompetanse er

avgjørende for kvaliteten på tilbudet i barnehagen. I NOUen fant jeg til sammen 53 treff på setninger som inneholder minst et av nøkkelbegrepene. I stortingsmeldingen, 275. Disse setningene har jeg så plassert i fire kategorier; 1) Oppdrag, 2) Fakta, 3) Krav og 4) Tiltak. Kategorien Oppdrag dekker setninger som beskriver hva nøkkelbegrepet skal utrette. Setninger i kategorien Fakta fungerer som tilstandsbeskrivelser i forhold til nøkkelbegrepet. Kategorien Krav dekker setninger som fremsetter krav eller forventninger med tanke på nøkkelbegrepet. Setninger som omhandler nøkkelbegrepforhold som skal, må eller bør gjøres noe med er plassert i kategorien Tiltak.

Nøkkelbegreper 1972

Tabell 1. NOU 1972:39. Antall påtrufne nøkkelbegrep. Kategorisert.

	Førskolelærer	Assistent	Kvalitet	Kompetanse
Totalt	20	5	5	23
Oppdrag	0	0	5	1
Fakta	20	5	5	22
Krav	6	1	4	5
Tiltak	12	2	1	7

Som tabell 1. viser, er det i NOU 1972:39 flest treff på nøkkelbegrepene Kompetanse og Førskolelærer, mens Assistent og Kvalitet har færrest. Hovedtyngden av treffene på de to førstnevnte kan plasseres i kategorien Fakta, som i all hovedsak er generell og beskriver hva som framstår som tilstanden i barnehagesektoren. Når det kommer til den mer spesifiserte kategorien Oppdrag, som beskriver hva nøkkelbegrepene er ment å utføre, er antall treff henholdsvis ett og null. NOU 1972:39 ser altså ut til å legge mer vekt på det generelle enn det spesifikke hva førskolelærerrollen og kompetanse gjelder. Det samme gjelder nøkkelbegrepet Assistent. Kvalitet gir høy score på tre av kategoriene, men interessant nok, i likhet med Assistent, ikke på kategorien Tiltak. Her scorer imidlertid Førskolelærer og Kompetanse høyere. En måte å tolke dette på er at tiltak knyttet til disse vil være tilstrekkelig også for kvaliteten på tilbudet og utøvelsen av assistentrollen.

Nøkkelbegreper 2009

Tabell 2. St.Mld. 2009:41. Antall treff på nøkkelbegreper. Kategorisert.

	Førskolelærer	Assistent	Kvalitet	Kompetanse
Totalt	49	41	57	128
Oppdrag	13	5	33	20
Fakta	29	37	46	116
Krav	3	26	18	56
Tiltak	14	19	20	79

Nøkkelbegrepene Kvalitet og Kompetanse får mest omtale i Stortingsmelding 41:2009. I kategorien Oppdrag ser vi at Kvalitet har flere treff enn Kompetanse. Sistnevnte er imidlertid i langt større grad representert i kategorien Krav. Stortingsmeldingen sier altså mer om hva Kvalitet jamfør Kompetanse skal utføre, men likevel stilles det flere forventninger og krav til Kompetanse. Likeså er det foreslått langt flere Tiltak her enn for Kvalitet, Førskolelærer og Assistent til sammen. Tiltak i forhold til Kompetanse veier med andre ord desidert tyngst når det gjelder tiltak i barnehagesektoren.

Oppsummering

I tabell 2 ser vi for det første at totalt antall treff på nøkkelbegrepene i kildematerialet har økt kraftig siden 1972, selv med et mindre antall leste sider. NOUen har med andre ord lagt mer vekt på andre aspekter ved barnehagen enn Stortingsmeldingen. Hovedtyngden av påtrufne nøkkelbegrep har flyttet seg til Kompetanse, i særdeleshet, og Kvalitet. Førskolelærer og Assistent ligger imidlertid ikke langt bak, og det er interessant å merke seg hvordan forholdet de to yrkesgruppene imellom har jevnet seg ut fra det ene dokumentet til det andre, med tanke på antall ganger nøkkelbegrepene tas i bruk. Som i NOU 1972:39, er kategorien Fakta den med flest treff for samtlige nøkkelbegreper i stortingsmeldingen. Her er det interessant å merke seg at Assistent har gått forbi Førskolelærer på antall treff. Stortingsmeldingen har altså mer å si generelt om assistenter enn førskolelærere nå enn før. Interessant er det også at assistentene i kategorien Krav har mer enn åtte ganger så mange treff som førskolelærerne. Sett i forhold til hvor lite det står om hva assistentene faktisk skal gjøre (Oppdrag), er dette bemerkelsesverdig. Forventningene til assistentgruppen har økt i antall, mens forventninger til førskolelærerne har minket i antall, men ikke nødvendigvis i omfang. Assistentene har også flere Tiltak knyttet til seg enn førskolelærerne. Sistnevnte har dog flere treff på Oppdrag, de skal utrette mer i barnehagen

4.2. Tekstdimensjonen

Tekstdimensjonen i denne kritiske diskursanalysen innebærer å gå ned til bestanddelene i en diskurshandlings tekst og undersøke hvordan den er bygd opp lingvistisk (Fairclough 2009). Formelle trekk ved teksten, som vokabular, grammatikk og sammenheng mellom setninger, vil ha innvirkning på måten tekstmottakeren konsumerer diskursen. Som nevnt i metodekapitlets avsnitt 3.3., har jeg benyttet meg av et sett lingvistiske begreper i dette arbeidet, og målet har vært å se nærmere på hvordan de ulike nøkkelbegrepene konstitueres i dokumentene. Det empiriske materialet består av samtlige setninger fra de utvalgte delene i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009, som inneholder ett eller flere nøkkelbegrep. Jeg har valgt å presentere sitater som illustrerer oppgavens problemområde best mulig, uavhengig av kategori plassering, og med fokus på følgende; *aktører* (hvem? aktiv/passiv?), *nominalisasjon* (hva?), *modalitet* (sakens grad av sannhet og nødvendighet), *vurdering* (positiv/negativt?) og en tolkende kommentar, i den rekkefølgen. Ikke alle sitatene inneholder både aktører, nominalisasjon, modalitet og vurdering. Der én eller flere av disse mangler, vil jeg gå videre til neste.

Førskolelærer NOU 1972:39

I NOU 1972:39 finner vi følgende sitat knyttet til nøkkelbegrepet Førskolelærer:

Som det alt er gjort rede for innledningsvis er det i dag et betydelig underskudd på førskolelærere. (NOU 1972:39 s.32)

Aktører i utsagnet er forfatterne, *som det alt er gjort rede for*, førskolelærere, en usynlig barnehagesektor og en usynlig assistentgruppe. Førskolelærere er passive i forhold til barnehagesektoren, som er den som antakelig har identifisert dette underskuddet og problematisert det. Et betydelig underskudd på noe, vil ofte innebære et betydelig overskudd på noe annet, og i denne setningen vil noe annet bety assistenter og andre yrkesgrupper i barnehagen. Sitatet gjør bruk av den kategoriske modaliteten *er*, noe som skaper et inntrykk av at påstanden er en ubestridelig sannhet. Denne kan igjen fungere som et ledd i en tilstandsbeskrivelse av barnehagen generelt og førskolelærergruppen spesielt. Bruk av vurderingen *betydelig*, understreker alvorret. Sitatet kan forstås som at det er viktig med personale med førskolelærerutdanning i barnehagen, og at vi må ha nok av dem.

Assistent NOU 1972:39

At utdanning og kompetanse er viktig, kommer også fram i sitatet under, som omhandler assistentene:

I dag finnes det ingen utdanningsmuligheter for førskolenes assistenter. Utvalget peker på at det helt avgjort finnes et betydelig behov for egnede undervisningstiltak. Eks. kortere heldagskurser, kveldskurser og brevundervisning (NOU 1972:39 s.80)

Aktører i utsagnet er assistenter, utvalget (NOUens forfattere) og en usynlig barnehagesektor. Utvalget er aktive i forhold til å påpeke et behov, eller en mangel i barnehagesektoren med tanke på assistentene i barnehagen. Behovet, eller mangelen angår assistentene, men det er utvalget og indirekte sektoren som påpeker behovet og foreslår tiltak. Assistentene er altså passive. Assistentgruppen er per definisjon uten utdanning, og sitatet antyder at dette ikke er godt nok. *Helt avgjort og et betydelig behov* er evaluerende og understreker ikke bare at det faktisk finnes et behov for undervisning av ulike slag, men at behovet også er stort. Hvem som har definert behovet kommer ikke fram i sitatet, og en nærmere forklaring på behovet får vi heller ikke.

Førskolelærer Stortingsmelding 41:2009

Når det gjelder førskolelærerne, finner vi denne setningen i Stortingsmeldingen:

Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet (Stortingsmelding 41:2009 s.29).

Pedagoger er generaliserte, aktive aktører i sitatet. Bruken av nominalisasjonen *barnehagetilbudet*, skjuler språklig alle som deltar i prosessen det er å lage et tilbud for barn i barnehagen, og i dette sitatet kan det se ut som det antydes at det i hovedsak er førskolelærere som er i stand til å heve kvaliteten på tilbudet. Sitatet påberoper seg sannhet gjennom bruken av den kategoriske modaliteten *er*. Vurderingene *kjerneressursen* og *styrke kvaliteten* kan relateres til verdiaspektet ved teksten. Begge er positivt ladde antakelser, som kan fungere som legitimering av budskapet. Jeg ser på sitatet som en svært generaliserende påstand, som også kan si en hel del om assistentene.

Assistent Stortingsmelding 41:2009

Hva assistentene kan bidra med, utdypes noe i følgende sitat fra samme dokument:

Assistentene utgjør halvparten av de ansatte i barnehagen. De har stor betydning for hverdagen til barnehagebarna med hensyn til læring og omsorg. De skal iverksette store deler av det pedagogiske opplegget som den pedagogiske ledelsen legger opp til. Deres utdanning og kompetanse kan ha stor betydning for god kvalitet i tilbudet, for eksempel språkstimulering (Stortingsmelding 41:2009 s.35).

Tre aktører framtrer i tillegg til assistentene; den pedagogiske ledelsen, barnehagebarna og *de ansatte i barnehagen*. Assistentaktøren er aktiv ovenfor barna, men passiv i forhold til den pedagogiske ledelsen. Den pedagogiske ledelsen bestemmer hva assistentene skal gjøre. Nominaliseringen *den pedagogiske ledelsen* framstilles som en gitt enhet, framfor arbeid som hovedsakelig gjøres av førskolelærere. *Språkstimulering* likeså. Sitatet tar i bruk den epistemiske modaliteten *kan ha*. Det er *sannsynlig* at assistentene kan ha betydning for kvaliteten, men ingen vet egentlig. Hvis de skulle ha betydning, er det deres utdanning og kompetanse som betyr noe. Bruken av vurderingene *stor betydning* og *kan ha stor betydning* kan vanskelig tolkes på annen måte enn at assistentene er viktige på noen områder, men at det er usikkert hvorvidt de er viktige på andre, for eksempel kvaliteten på tilbudet. Assistentenes oppdrag er altså å *iverksette store deler av det pedagogiske opplegget som den pedagogiske ledelsen legger opp til*. I mine øyne er denne påstanden temmelig umyndiggjørende, og den er egnet til å skape et inntrykk av assistenter som en tiltaksløs yrkesgruppe.

Kvalitet NOU 1972:39

Ser vi litt nøyere på nøkkelbegrepet Kvalitet, finner vi en tidobling av antall treff fra 1972 til 2009, jamfør tabell 1 og 2 i avsnitt 4.1.1. og 4.1.2. Sitatet under er ett av fem fra NOU 1972:39:

En klar tendens i Sjølunds materiale viser at førskolens pedagogiske kvalitet er avgjørende for barnas utbytte av oppholdet. Denne kvalitet er avhengig av faktorer som dens totale størrelse, de enkelte avdelingslokalers størrelse og innredning, mengden og kvaliteten av det pedagogiske leke- og arbeidsmateriale, gruppesammensetninger, personalets pedagogiske kvalifikasjoner, forholdstallet mellom barn og voksne i institusjonen, lengden av barnas oppholdstid og lengden av personalets daglige arbeidstid (NOU 1972:39 s. 47)

Hovedaktør i sitatet er *eksperten*, den danske psykologen Arne Sjølund. Øvrige omtalte aktører er barna og de voksne/personalet. Nominalisasjonen *barnas utbytte* er en generalisert abstraksjon. Den skjuler barna som aktører, og sier svært lite om hva gruppen barn faktisk skal få ut av oppholdet. Den kategoriske modaliteten *er* tas i bruk i første linje, og gir inntrykk av at påstanden er sann. Når påstanden er sann, legitimeres viktigheten av førskolens pedagogiske kvalitet. Vurderingene *en klar tendens* og *avgjørende* i de to første linjene, understreker i tillegg både sannheten og alvoret i påstanden. Kvaliteten skal altså her sørge for *barnas utbytte av oppholdet*. Sjølunds materiale sier, om man vender litt på det, at det er liten vits for barn å oppholde seg i barnehager uten pedagogisk kvalitet, og at kvalitet hovedsakelig utgjøres av rammefaktorer, der én av åtte dreier seg om personalets pedagogiske kvalifikasjoner.

Kvalitet Stortingsmelding 41:2009

I stortingsmeldingen finner vi ett av 57 sitater under:

Forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren
(Stortingsmelding 41:2009 s.42)

Forskere og fagmiljøer vil her være aktive aktører, til tross for at de ikke nevnes. Barnehagesektoren er passiv aktør i sitatet. Nominalisasjonene *forskningsbasert kunnskap* og *kvalitetsutvikling* er generaliserte abstraksjoner, og kan gi inntrykk av å være naturgitte størrelser. Tingliggjøring av slike prosesser kan ”gjemme” aktørene bak forskningen og kvalitetsutviklingen. Igjen ser vi også bruk av den kategoriske modaliteten *er*, noe som indikerer sannhet. Vurderingen *en forutsetning for*, postulerer at et optimalt barnehagetilbud *avhenger av* forskning på området. Slik jeg leser sitatet, er det kun ekspertise som kan hjelpe barnehagesektoren framover. Behovet for kvalitetsutvikling tas for gitt, og man kan spørre seg om *hvem* barnehagen først og fremst skal være et tilbud for. Andre aktuelle interessenter her kan eksempelvis være barn og foreldre.

Kompetanse NOU 1972:39

Bruken av nøkkelbegrepet *Kompetanse* er også mer enn femdoblet fra 1972 til 2009. Her er ett av 23 sitater fra NOU 1972:39:

For å sikre lærerkrefter, samt for å skaffe tilgang på personale til førskoleforskningen, bør det opprettes forsker- og lærerstillinger i småbarnspedagogikk ved et eller flere av våre universiteter (NOU 1972:39 s.78)

Aktører i sitatet er generaliserte, klassifiserte og passive; lærerkrefter, personale, forskere og lærere. Modaliteten *bør* formidler at opprettelsen av flere stillinger er nødvendig, men formuleringen er uforpliktende. Noen bør ta ansvar for å gjennomføre det, men hvem presiseres ikke. Jeg tolker sitatet som en konstatering av at om det skal bygges barnehager, må fagmiljøet utvides og utvikles. Behovet for egnede lokaler går hånd i hånd med behovet for et egnet (utdannet) personale.

Kompetanse Stortingsmelding 41:2009

Trettisju år senere ser vi at det fortsatt er mangel på (utdannet) personale, både i barnehagene og i fagmiljøene. Evalueringen av den første fasen av kompetansestrategien (*Kompetanse i barnehagen- strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*), slår fast at strategien i stor grad har hatt betydning for kommunenes kompetanseutviklingstiltak, men;

Mangelen på pedagoger og det varierende kompetansenivået blant personalet i barnehagene er imidlertid en utfordring (Stortingsmelding 41:2009 s.33)

Pedagoger og personalet er passive aktører i sitatet. Forfatterne av kompetanseevalueringen er en usynlig aktiv aktør, da utfordringen identifiseres av dem. *Mangelen* er en nominalisasjon, og hvem som identifiserer mangelen som problematisk, hvordan mangelen har oppstått, eller hvem som kan gjøre noe med den, kommer ikke fram. *Kompetansenivået* er også en nominalisasjon, og dreier seg om hvor formelt utdannet/ikke utdannet personalet i barnehagen er. Verken mangelen på pedagoger eller det varierende kompetansenivået er en gitt størrelse, men i sitatet utskrives begge som abstrakte og generaliserte. Den kategoriske modaliteten *er* postulerer en sannhet. Utsagnet er ment å beskrive virkeligheten, og vurderingene *mangelen, varierende og utfordring* bidrar til å problematisere denne virkeligheten. Slik jeg leser sitatet kunne *en utfordring* like gjerne vært erstattet av *et problem*. Dette er en nedvurdering av svært mange som jobber i barnehagen, og det er nærliggende å spørre seg hvor stort dette problemet kan være, all den tid det var et like stort problem i 1972. Hvorfor er det ikke blitt gjort noe med? Slik sett kan sitatet leses som en ansvarsfraskrivelse fra regjeringens side, der ansvaret for ”god nok” kompetanse i barnehagen skyves over på de ansatte.

Oppsummering

Analysens tekstdimensjon har vist ulike eksempler på hvordan de fire nøkkelbegrepene i forhold til problemstillingen; førskolelærer, assistent, kvalitet og kompetanse konstitueres av tekstens egenskaper i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009. Nøkkelbegrepet førskolelærer framstilles, gjennom ulike grep i teksten, som en yrkesgruppe som står for kvalitet i barnehagen, men som det er mangel på. Nøkkelbegrepet assistent omhandler i stor grad en yrkesgruppe man mener har for lite skolering på området barn og barnehage, og som utmerker seg i liten grad i forhold til kvaliteten på tilbudet. Nøkkelbegrepet kvalitet framskrives som et mål på barns utbytte av oppholdet, og det settes mer eller mindre likhetstegn med dette utbyttet og forskningsbasert kunnskap om barn og barnehage. Nøkkelbegrepet kompetanse framstilles i stor grad som noe det er mangel på i barnehagene, og at barnehagefaglige forskningsmiljøer er for få og for små. Begge deler beskrives som både alvorlig og problematisk. Samlet gir framskrivningen av de fire nøkkelbegrepene i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 leseren inntrykk av et for lavt kompetansenivå på personalet i barnehagene, og at personalets kompetanse har svært mye å si for barnas utbytte av oppholdet.

4.3. Diskursiv praksis NOU 1972:39

Trinn to i min analyse går videre i forhold til Faircloughs tredimensjonale analysemodell, og det han har valgt å kalle diskursiv praksis. Fra nærgående lesning av bestanddelene i tekstene, vil oppmerksomheten her rette seg mot det konsumerende aspektet ved styringsdokumentene. Meningen er å få øye på og identifisere diskurser dokumentene henter momenter fra. Begrepet interdiskursivitet er nært knyttet til undersøkelser av diskursiv praksis; for enhver tekst vil det alltid finnes andre potensielt relevante tekster og stemmer (Fairclough 2009). Disse andre tekstene og stemmene vil igjen potensielt kunne brukes i teksten. Spørsmålet vil være hvilke tekster og stemmer er tilstedeværende i dokumentene, og hvilke ekskluderes? (ibid.). Jeg har identifisert i alt seks diskurser i min lesning av dokumentene. Fire kommer tilsyne i NOU 1972:39, og fem i Stortingsmelding 41:2009. Jeg har valgt å navngi disse temmelig generelt, hovedsakelig for sammenligningens skyld. Denne analysen vil fokusere på diskursenes innhold ved de to nedslagene i tid i dokumentene. Hvordan kommer de ulike diskursene til uttrykk i respektive dokument? Hvilke likheter og forskjeller kan identifiseres og i så fall på hvilken måte?

Samfunnsøkonomisk diskurs

Det jeg har valgt å kalle den samfunnsøkonomiske diskursen av de diskursene som kommer til syne i NOU 1972:39, er hovedsakelig utsagn som legger samfunnsregnskap og økonomisk vekst til grunn for argumentasjonen i forhold til barnehageutbygging, og senere kvalitativt gode barnehager.

Skal vi opprettholde den økonomiske veksten på et rimelig nivå, samtidig som kvaliteten av de sosiale ytelsene skal holde tritt med velstandsøkningen i samfunnet, har samfunnet neppe råd til å redusere yrkesbefolkningen vesentlig. Tvert om kan byrdene bli for tunge for dem de blir pålagt. Det ser ut til å være et nært samband mellom kvinners yrkesaktivitet og førskoletilbudet i det enkelte land. Selv om øket yrkesfrekvens blant kvinner også er avhengig av andre forhold vil bedre tilgang på førskoleplasser være en vesentlig faktor for å få kvinner inn i yrkeslivet. Dette vil være av stor samfunnsøkonomisk betydning (NOU 1972:39 s.51)

Opprettholdt økonomisk vekst og velstandsøkning blir i dette sitatet forklart som en av årsakene til at også kvinnene skal ut i yrkeslivet, og at samfunnet av den grunn trenger flere barnehageplasser. Kvinner blir nevnt spesifikt som den gruppen som skal hjelpes ut i arbeidslivet for å bidra til den økonomiske veksten. Menn omtales ikke eksplisitt i sitatet, men kan antas å utgjøre, eller i det minste innbefattes i, det som omtales som yrkesbefolkningen. I 1972 var forholdet kvinner/menn i arbeidsstyrken i Norge ca 6/10 (SSB 2010). Målgruppen for en utvidelse av førskoletilbudet i Norge, kan ut fra dette sitatet, altså sies å være kvinner. Sitatet kan leses som om at samvær med barn hjemme ikke er av samfunnsøkonomisk betydning *nok*, og det er nærliggende å tenke på den da forestående barnehageutbyggingen som et tenkt "avlastningstilbud" for kvinner, slik at *de også* kan gjøre viktigere ting og bidra til velstanden. At det er et *vi* som skal sørge for at yrkesbefolkningen ikke reduseres og som byrdene kan bli for tunge for *hvis ikke...*, bidrar videre til et bilde av *oss* (de yrkesaktive) og *dem* (kvinnene).

Sosialpolitisk diskurs

Den sosialpolitiske diskursen i NOU 1972:39 dreier seg om bruk av barnehagen som et potensielt velferdspolitisk verktøy. Hvilke fordeler kan samfunnet, enkeltmennesket og/eller utpekte målgrupper (for eksempel kvinner) dra nytte av med et godt utbygd barnehagetilbud?

Det er i dag lett å registrere et betydelig press fra kvinnenes side om anledning til å satse på en yrkeskarriere ved siden av foreldregjeringen. Dette munner i første rekke ut i et krav om at samfunnet må legge forholdene til rette, slik at barna sikres fullverdige utviklingsmuligheter den tida foreldrene ikke kan ta seg av dem. Det er en del av samme sak å løse problemene for de utdanningssøkende småbarnsforeldrene. Med den avgjørende rolle en god utdanning i dag spiller for yrkeskarrierer, betyr manglende institusjoner for barn overfor denne gruppen, at de hindres i å oppnå en avgjørende forutsetning for sin karriere (NOU 1972:39 s.50)

I det utvalgte sitatet er det, i likhet med sitatet fra den samfunnsøkonomiske diskursen, kvinner som er i fokus. Her problematiseres imidlertid kvinners muligheter til å satse på utdanning og karriere, ut fra eget ønske om deltakelse, og ikke først og fremst fordi dette vil lønne seg for samfunnet. Det er interessant å merke seg i et livslang læring perspektiv, at utdanning her trekkes frem som en *avgjørende forutsetning* for folks yrkeskarriere. Slik jeg tolker utsagnet i dette sitatet, handler det i stor grad om selvrealisering i humanistisk ånd, men også om et økende behov for- og krav om kunnskap og kompetanse i arbeidslivet fra samfunnets side. Gruppen småbarnsforeldre identifiseres som spesielt utsatt for hindringer i forhold til skolegang, noe som gjenspeiler tidsånden med kvinnefrigjøring og en begynnende oppmykning av et polarisert forhold mellom familiedannelse og yrkesdeltakelse. Barn nevnes også spesielt som gruppe, i forbindelse med at de må sikres *fullverdige utviklingsmuligheter* når foreldrene er på jobb. Barna, og slik jeg tolker det, foreldrene, skal ikke *tape* noe på et tilrettelagt barnehagetilbud. Mødre kan gå på arbeid med god samvittighet.

Pedagogisk diskurs

Det jeg har valgt å kalle den pedagogiske diskursen i NOU 1972:39, er utsagn som representerer synet til produsentene av kunnskap på barn og barnehagen som institusjon; høyere utdanningsinstitusjoner og forskningsinstitusjoner.

Undersøkelsene av førskolens virkning på barn over tre år er for en stor del eldre enn småbarnsstueforskningen. Sjølund finner dem lite pålitelige fordi forskningsmetodene i denne sektoren var, og til dels fremdeles er svært begrenset, med muligheter for mange feilkilder og subjektive vurderinger. Visse tendenser trer imidlertid såpass tydelig fram at Sjølund tillegger dem betydning. Stort sett ser barna ut til å få utviklet sitt følelsesliv og sine sosiale evner under oppholdet i førskolen. De er mindre hemmet og mer spontane og umiddelbare enn hjemmebarn. De viser større selvtillit, mer initiativ og nysjerrighet overfor omverdenen og

virker mer realitetstilpasset. De er mindre engstelige og viser større uavhengighet av voksne, men de er til gjengjeld mer avhengige av andre barn. På skolen får de ofte større sosial prestisje og oppnår lettere lederstatus i gruppen. De har lettere for å tilpasse seg sosialt, er mer hjelpsomme og bedre i stand til å samarbeide (NOU 1972:39 s.47)

Sitatet referer til Sjølund, som på bakgrunn av begrensede forskningsmetoder, er skeptisk til mange av undersøkelsene han presenterer. Han ser imidlertid tendenser i materialet, som NOUen refererer til videre i sitatet. Tendensene er tidstypiske, i det de omhandler og sammenligner barns utvikling i henholdsvis hjemmemiljøet og i barnehagen. Barnehagen er et godt alternativ til hjemmet for barna utviklingsmessig, og forskningen viser at barn som går i barnehage ser ut til å klare seg bedre enn hjemmebarn på en rekke områder. Foreldre som velger å la barna gå i barnehage for å kunne delta i utdanning og yrkesliv, trenger altså ikke å ha dårlig samvittighet. Kanskje tvert imot; har man barna hjemme, risikerer man faktisk (kanskje) at de blir hengende etter barnehagebarna i utvikling.

Med tanke på at hensikten med NOU 1972:39 var å vurdere og argumentere for framtidig utbygging av barnehager, er det forståelig at forfatterne velger å viderebringe usikkert forskningsmateriale med såpass uttalte resultater i barnehagens favør. Arne Sjølund, som det henvises til, var en dansk (gruppe-)psykolog som fikk stor innflytelse i norske fagmiljøer på begynnelsen av 70-tallet med forskningsoversikten "Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets utvikling". Sitatet er et godt eksempel på hvordan forskning og fagmiljøer benyttes for å legitimere politiske mål.

Diskurs om barnehagen som institusjon i samfunnet

Diskursen jeg har valgt å kalle barnehagen som institusjon i samfunnet, dreier seg om hva barnehagen som institusjon til syvende og sist er ment å være; barnehagens funksjon og plass i samfunnet. Dette vurderes i stor grad ut fra politiske målsettinger, som igjen ofte baserer seg på den sittende regjeringens politiske ståsted, men også innspill fra ulike interessegrupper (for eksempel pedagogiske fagmiljøer, arbeidsgivere og foreldre).

Førskolen har til oppgave å gi barn i førskolealder gode oppvekstvilkår. Samtidig kan den gi hjemmene nødvendig avlastning, og være et hjelpemiddel for familie og samfunn til å løse sosiale problemer og hjelpe fram bedre livsvilkår. På samme måte som i grunnskolen senere skal den i forståelse og samarbeid med hjemmet gi barna en kristen og moralsk oppdragelse,

utvikle deres evner, åndelig og kroppslig, og gi dem god allmennkunnskap så de kan bli gagnlige og selvstendige mennesker i hjem og samfunn (NOU 1972:39 s.90)

Sitatet over identifiserer barn og familier, i tillegg til samfunnet, som målgrupper for barnehagepolitikken. Når det gjelder barna, beskrives deres rolle i forhold til barnehagens funksjon, her som passiv. De skal gis gode oppvekstvilkår, gode utviklingsmuligheter, oppdragelse og kunnskap. De skal gis muligheter, men det forventes også at de blir *gagnlige og selvstendige* samfunnsborgere til gjengjeld. Familien/hjemmet skal gis avlastning, noe jeg tolker først og fremst som hjelp med barnepass i forhold til deltakelse i yrkeslivet, men også hjelp med å gi barna gode utviklingsvilkår. Det å oppdra barn er en samfunnsoppgave som familien/hjemmet kan trenge hjelp med, og her kommer barnehagen inn i bildet. Hjelpen skal dog gis i samarbeid og forståelse med de som mottar den.

4.4. Diskursiv praksis Stortingsmelding 41:2009

Samfunnsøkonomisk diskurs

Den samfunnsøkonomiske diskursen kan, i likhet med NOU 1972:39, identifiseres i stortingsmelding 41 ut fra utsagn som har med samfunnsregnskap og økonomisk vekst å gjøre. Hva som vil lønne seg og ikke lønne seg for samfunnet på kort eller lang sikt, er ofte vesentlige moment i utformingen av tiltak, eller virkemidler, for å nå politiske mål:

Fordelingsutvalget har lagt fram grundig dokumentasjon på forskning som viser at førskoletiltak er viktige og kostnadseffektive. Utvalget er særlig opptatt av å sikre at de mange barna fra lavinntektsfamilier som i dag ikke går i barnehage får reell tilgang til et kvalitativt godt barnehagetilbud. Utvalget viser i denne sammenheng bl.a. til forslagene om gratis kjernetid og obligatorisk førskole. Utvalget peker også på at tiltak rettet mot barn i førskolealder er svært viktig fordi barnehagedeltakelse ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning på barns senere utdanning og yrkesaktivitet. Regjeringen vil oppnevne et offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Utvalget skal bl.a. gjøre rede for, vurdere og analysere hvordan det organiserte tilbudet før skolestart er i dag. Utvalget skal også vurdere ulike ordninger for et pedagogisk tilbud som omfatter barn i målgruppen og peke på fordeler og ulemper ved slike tilbud (Stortingsmelding 41:2009 s.98)

Tidlig innsats for sosial utjevning og like muligheter for læring er for eksempel hovedmålsettinger for regjeringens utdanningspolitikk. Barnehagen er en av flere arenaer for

denne type tiltak, og i sitatet over omtales barnehagen som et kostnadseffektivt delmål i forhold til barnas senere utdannings- og yrkesdeltakelse. Fordelingsutvalget, som sitatet refererer til, er et forvaltningsorgan under Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, som tildeler midler til frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner i Norge. I følge forskning framlagt av dette utvalget, vil et godt barnehagetilbud, tilgjengelig for alle, kunne forebygge at barn fra blant annet lavinntektsfamilier faller utenfor yrkeslivet senere. Jo tidligere barn fra lavinntektsfamilier og fra familier med lav utdanning får et kvalitativt godt pedagogisk tilbud, jo større er sjansen for forebygging av vansker og sosial ulikhet i voksen alder. Kostnader knyttet til et godt barnehagetilbud for alle nå, anses altså som vel anvendte penger målt opp mot potensielle kostnader barn i målgruppen vil kunne påføre samfunnet senere. Både i form av trygdeutbetalinger og potensiell verdiskapning gjennom graden av deltakelse i arbeidslivet.

Sosialpolitisk diskurs

I likhet med eksemplene fra NOU 1972:39, overlapper til dels den sosialpolitiske diskursen også her med den samfunnsøkonomiske. Selv om viktigheten av selvrealisering for den enkelte også nevnes, underslås det ikke i sitatet at utdanningssystemet også skal bidra til at samfunnet får den arbeidskraften det har behov for.

Alle barn skal sikres gode og trygge oppvekst- og opplæringsvilkår. I Soria Moria-erklæringen heter det at ”Menneskene er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsing på barn, utdanning, forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre. Både for å gjøre samfunnet rikere, men også for å gjøre menneskenes liv bedre.” Den store barnehagesatsingen de siste årene inngår som en viktig del av dette. En gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevens læringsutbytte. Dette er viktig for at den enkelte skal ha mulighet for å realisere sine evner, for å skape seg en trygg framtid og for at vi som samfunn skal få den kompetansen vi har behov for. Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring (Stortingsmelding 41:2009 s.5)

Sitatet presenterer den bedriftsøkonomiske Human Resource-tankegangen, at investering i de ansattes kunnskap og utdanning vil lønne seg, i et samfunnsperspektiv og som et av grunnlagene for utdanningspolitikken. Budskapet om sosial utjevning kan delvis ses i lys av dette, men med like muligheter for å realisere sine evner og skape en trygg framtid for seg

selv som et humanistisk apropos. Like muligheter for læring er en sosialpolitisk vinkling som anerkjenner foreldrenes utdanningsbakgrunn som en medvirkende årsak til ulike prestasjoner i skolen og senere arbeidslivet. Sitatet framstiller i den sammenheng læring som et middel for å oppnå sosiale mål: Så lenge alle barn har lik tilgang på et, i denne sammenheng, godt barnehagetilbud, vil grunnlaget være lagt for reduserte (kostbare) sosiale skjevheter senere. Samtidig vil grunnlaget for evnen og viljen til *å lære*, et avgjørende moment i diskursen om livslang læring, også kunne legge til rette for en kompetent og konkurransedyktig arbeidsstyrke for samfunnet.

Pedagogisk diskurs

Den pedagogiske diskursen i Stortingsmelding 41 handler, som vi ser i sitatet under, i stor grad om forventninger og krav til *den gode barnehagen*. Fagmiljøene, eller kunnskapsprodusentene, representeres her gjennom forståelsen av hva (den gode) barnehagen er i stand til å utrette i et moderne samfunn, og følgelig hvilke resultater samfunnet, foreldrene og til en viss grad barna selv bør kunne forvente seg av den.

Gode barnehager formidler verdier og holdninger, gir barn grunnleggende ferdigheter og kunnskaper og trening i å delta aktivt i et fellesskap med andre barn og med voksne utenfor familien. Barnehagen skal være en god støttespiller for foreldrene i omsorgen for barna og bidra med god stimulering til læring. Kunnskapssamfunnet stiller krav om sosial kompetanse og læringsevne hos den enkelte. Det er viktig at barnehagen tilbyr alle barn, uansett forutsetninger og familiebakgrunn, gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Barn fra språklige og kulturelle minoriteter og urbefolkning skal få støtte til å være en del av både majoritets- og minoritetskulturen. Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv et forebyggende tiltak (Stortingsmelding 41:2009 s.6)

Hovedaktøren i sitatet kan sies å være en ekspertstemme, og sitatet formidler en rekke forventede effekter av et godt pedagogisk barnehagetilbud. Sitatet beskriver blant annet det jeg vil kalle barnehagens oppdragerrolle, der barnehagens formidling av verdier og holdninger, grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og sosial kompetanse kan forventes å skape tilpassede, velfungerende barn. Barnehagens støttefunksjon som den beskrives her, muliggjør avlastning og overlapping for foreldrene i en hektisk fase i livet. Kravene som stilles medlemmer i det moderne kunnskapssamfunnet krever dessuten kanskje mer av barna enn enkelte foreldregrupper kan gi dem. Kunnskapssamfunnet forventer derfor at barnehagen

hjelper til med å gjøre også disse barna tilpasningsdyktige. Likeledes kan barn med minoritets- eller urbefolkningsbakgrunn forvente seg hjelp til å fungere godt sammen med majoriteten. Ordlyden i sitatet kan tolkes som at barnehager som ikke lykkes i å møte disse kravene, ikke er gode.

Livslang læring diskurs

Diskursen om livslang læring kan sies å være framtreddende i Stortingsmelding 41. Både med tanke på at barnehagen nå er flyttet inn under kunnskapsdepartementet, den er blitt en del av utdanningsløpet, og i forhold til de nye kravene som stilles til innholdet i forhold til dette. Barn i barnehage kan nå betraktes som deltakere i en tidlig, men viktig, fase av den livslange læringen, og det ligger klare føringer på at barna der skal "lære seg å lære". Arbeidet med å utvikle barnehagen som læringsarena, nye krav til innhold og yngre og mer varierte barnegrupper fordrer, i følge meldingen, økt kompetanse i sektoren generelt, men spesielt stiller dette krav til- og om, kompetanse i personalgruppa i barnehagen:

Utviklingen de siste årene, med flere ett- og toåringer i barnehagene og større sosialt og kulturelt mangfold i barnegruppene, krever økt formell og reell kompetanse blant personalet. Barnehagen er en del av utdanningsløpet, noe som krever økt pedagogisk kompetanse blant personalet. En styrking av barnehagen som læringsarena kan ikke realiseres uten et kompetent personale. Alle som arbeider i barnehagen må ha kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. Det er også viktig at ansatte har tilstrekkelig med kompetanse for å møte kravene som ligger i barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Det er derfor behov for at flere og ansatte får barnehagefaglig eller barnefaglig kompetanse i tillegg til eventuell annen formell kompetanse. Kontinuerlig kompetanseutvikling er en forutsetning for å kunne utvikle barnehagen i samsvar med forventningene samfunnet har til barnehagen som arena for god oppvekst, tidlig innsats og sosial utjevning (Stortingsmelding 41:2009 s.34)

Sitatet ovenfor er uvanlig for Stortingsmelding 41:2009 i den forstand at den nevner reell kompetanse i sammenheng med krav om økt kompetanse for barnehagesektoren framover. Realkompetanse er ellers ikke noe som legges særlig vekt på når personalet beskrives i utdanningsøyemed, og begrepet utdypes ikke videre her. Det gjennomgående i sitatet er nye krav til barnehagen som krever økt (formell) kompetanse i personalgruppa, deriblant utvikling av barnehagen som læringsarena, som også krever økt (formell) kompetanse blant de ansatte.

Yrkesgruppene nevnes her ikke spesielt, men *alle som arbeider i barnehagen* kan vanskelig tolkes som annet enn assistentgruppa, all den tid førskolelærerne *har* kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. De *ansatte* kan være både assistenter og pedagoger. Stikkordene i forhold til kompetanse i barnehagen er uansett *økt, mer og kontinuerlig*. Jo mer kompetanse jo bedre altså. Så langt er det ikke satt av tilstrekkelig med midler til et stortilt formelt kompetanseutviklingsløft i barnehagesektoren, og det vil fortsatt i stor grad være opp til den enkelte arbeidstaker hvorvidt de ønsker, eller har mulighet til, å ta kravene og forventningene om økt kompetanse inn over seg.

Kvalitetsdiskurs

Kvalitetsdiskursen i stortingsmelding 41 representeres her gjennom utsagn som har med identifisering av kvalitetsbegrepet i barnehagen å gjøre. I sitatet under henviser forfatterne til barnehageloven og rammeplanen for definisjoner på hva kvalitet på tilbudet i barnehagen skal være, og til regjeringens tre hovedmål for virksomheten på grunnlag av disse.

Det overordnede målet i stortingsmeldingen er å bidra til god kvalitetsutvikling i barnehagene. Barnehageloven og rammeplanen definerer hva et godt barnehagetilbud skal være. Med utgangspunkt i barnehagens samfunnsmandat, har regjeringen tre hovedmål for barnehagesektoren i årene som kommer. Målene er dels overlappende og må ses i sammenheng. For disse målene presenteres noen indikatorer som skal gi departementet grunnlag for å vurdere hvor langt barnehagene og kommunene har kommet i arbeidet med å nå målene. Flere av indikatorene vil kunne si noe om oppnåelsen av flere mål, og indikatorene presenteres derfor samlet. Indikatorene som presenteres i meldingen skal videreutvikles, og det skal utvikles nye indikatorer. Informasjon om måloppnåelse vil blant annet bli innhentet ved hjelp av årlig statistikk, periodiske kartlegginger, undersøkelser og rapporter fra kommuner og fylkesmenn. Grad av måloppnåelse vil også bli evaluert gjennom forskning og kvalitative vurderinger (Stortingsmelding 41:2009 s.9)

Departementet har med andre ord fastsatt kvalitetsmål for innholdet, og en stor del av diskursen om kvalitet i barnehagen, som den kommer til syne i stortingsmeldingen og i sitatet over, omhandler indikatorer på måloppnåelse. Vi får vite at meldingen vil presentere noen indikatorer på de tre hovedmålene for barnehagen som virksomhet. Disse indikatorene *vil kunne* si noe om måloppnåelse i forhold til disse, men de skal videreutvikles og det skal utvikles nye. Hvordan man skal kunne måle resultater av regjeringens målsettinger om

kvalitet i barnehagene, er altså et hovedpoeng i kvalitetsdiskursen slik den framstår i Stortingsmelding 41:2009. Det er interessant å legge merke til hvordan kvaliteten på relasjoner, omsorg, læring og lek, som jo fortsatt utgjør hoveddelen av tilbudet i barnehagene, først og fremst skal måles ved hjelp av statistikk, kartlegginger, undersøkelser og rapporteringer. Kvalitative vurderinger nevnes senere. Barnehagehverdagen skal tilsynelatende gjøres tellbar.

Oppsummering

I NOU 1972:39 har jeg identifisert fire diskurser i teksten; en samfunnsøkonomisk diskurs, en sosialpolitisk diskurs, en pedagogisk diskurs og en diskurs om barnehagens samfunnsmandat (jmf. avsnitt 4.3.). Stortingsmelding 41:2009 beholdt de tre første i noe modifiserte versjoner, og la til en livslang læring-diskurs og en kvalitetsdiskurs. NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 har altså tre diskurser felles i sitt diskursive byggemateriale. Om jeg har valgt å gi disse diskursene samme navn, har de likevel forandret seg noe fra det ene dokumentet til det andre. ”Kvinnevinklingen” vi finner på den samfunnsøkonomiske diskursen i NOU 1972:39, der kvinner skulle avlastes omsorgsoppgaver i hjemmet for å kunne delta i verdiskapningen, har nå fått en ”velferdsdiskurs”-vri. Barnehagen i dag skal i større grad virke forebyggende i forhold til barn i ”risikogrupper” med tanke på utdannings- og yrkesdeltakelse senere i livet.

Den sosialpolitiske diskursen vil også kjennetegnes av et skifte fra ”kvinnens beste”; muligheten til å delta i yrkeslivet og realisere seg selv i større grad, til et ”barnas og samfunnets beste”. Læring tidlig i livet skal både sørge for at samfunnet får den arbeidskraften det trenger, og at barna selv skal kunne realisere sine evner. Den pedagogiske diskursen i NOU 1972:39 dreide seg i stor grad om fordelene ved barnehageopphold for barn sammenlignet med å være hjemme med mor. Å la barna gå i barnehage vil gi dem fortrinn i forhold til andre barn her det. Foreldre trenger altså slett ikke å ha dårlig samvittighet for å søke barnehageplass. Samme diskurs i Stortingsmelding 41:2009 på den annen side, dreier fokuset over mot hva man skal kunne forvente av ”den gode barnehage”. En god barnehage vil gi en lang rekke positive ringvirkninger både for barn, familier og ikke minst samfunnet. Diskursen kan sies å ha fått et forbrukerpreg, der barnehagen ”selger” disse positive ringvirkningene.

4.5. Sosial praksis

Trinn tre i Faircloughs analysemodell kaller han sosial praksis (Jørgensen & Phillips 2008). I denne analysen har jeg her trukket inn institusjonelle og økonomiske betingelser for diskursiv praksis. Hva er det som ligger til grunn for hvordan anvendt diskurs konsumeres, og hvilke ideologiske, politiske og sosiale konsekvenser får dette? Hvordan leses diskursen (NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009) og hvilke virkninger får det for den ”virkelige” praksis? Diskursorden, slik Fairclough (2009) bruker begrepet, vil si summen av alle sjangre og diskurser som brukes innen en bestemt sosial institusjon, i dette tilfellet styringsdokumentene NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009. Hvordan struktureres ulike måter å skape mening på sosialt? I følge Fairclough lar ikke slike spørsmål seg besvare kun med diskursanalytiske redskaper. Det er derfor nødvendig å inndra annen relevant teori, f.eks sosiologisk teori, som belyser den aktuelle sosiale praksisen (Jørgensen & Phillips 2008). I denne oppgaven har jeg, jamfør teorikapitlet, funnet det formålstjenlig å benytte meg av Gramscis hegemonibegrep, Bourdieus begreper kulturell og symbolsk kapital og Foucaults makt- og governmentalitybegreper i min omgang med analyse materialet.

Diskursorden

For Fairclough vil en diskursorden teoretisk sett være en arena for ”kamp” mellom ulike diskurser og måter å forstå virkeligheten på (Fairclough 2009). De ulike diskursene som kommer til syne i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 vil altså kunne skape både stabilitet og forandring, alt etter hvordan de vektlegges og benyttes. Bruken av de ulike diskursene i en tekst kan være ”konvensjonell” eller nyskapende, der førstnevnte knyttes til stabilitet og opprettholdelse av diskursordenen, mens sistnevnte forbindes med diskursiv og sosiokulturell forandring. I denne oppgaven vil NOU 1972:39 fungere som et ”nullpunkt” for diskursen om kvalitet i barnehagen. Dokumentet bygger naturlig nok på tidligere diskurser om daginstitusjoner for barn, men å inkludere disse her vil overstige oppgavens ambisjonsnivå. NOU 1972:39 er en del av forarbeidet til den første barnehageloven fra 1975, og markerer på mange måter et startskudd for utbyggingen, og alminneliggjøringen av barnehager i Norge (KD 2009). Spørsmålet om diskursenes egenskaper i forhold til stabilitet eller forandring, jamfør oppgavens problemstilling, vil altså her bli et spørsmål om en sammenligning mellom NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009. Hva er likt? Hva er annerledes? Hva er nytt?

Livslang læring

Slik jeg ser det, har den samfunnsøkonomiske, den sosialpolitiske og den pedagogiske diskursen alle tatt en vending i retning diskursen om livslang læring fra NOU 1972:39 til Stortingsmelding 41:2009. Barnehagen sorterer nå under Kunnskapsdepartementet, og er blitt startskuddet for et livslangt læringsløp. I et livslangt læring-perspektiv, har læring i økende grad blitt synonymt med svaret på velferdsstatens utfordringer, og da spesielt i forhold til grupper av mennesker som risikerer å falle, eller allerede har falt "utenfor" (Fejes & Nicoll 2008). Vi har altså med et "kunnskapssamfunn" å gjøre, der økonomisk framgang er avgjørende for en godt fungerende velferdsstat og omvendt, og læring er avgjørende for økonomisk framgang. Slik vil det utkrystallisere seg to grupper av mennesker; de som bidrar til framgangen gjennom læring, og de som ikke gjør det (Ibid.). Barnehagen skal gjøre barna "lærbare", gi dem et godt grunnlag for videre læring, og det kommer tydelig fram i Stortingsmelding 41:2009 at "skytset" i størst grad retter seg mot de barna som allerede er plassert i kategorien "potensielt ulærbare".

Diskursen om livslang læring finner vi også igjen i "ren form" i Stortingsmelding 41:2009 (jmf. avsnitt 4.4.2.). Her ser vi at utviklingen av barnehagen som læringsarena avhenger av et kompetent personale, og at et kompetent personale krever økt grad av formell utdanning på området barn og barnehage i personalgruppa. Barnehagen er ikke lenger bare et (pedagogisk) avlastningstilbud for kvinner, hvis arbeidskraft var nødvendig for samfunnsøkonomien. Barnehagen skal nå i tillegg være en av bærebjelkene for økonomisk framgang og for det gode samfunn. Det er med andre ord ikke småtterier som forventes av de ansatte i barnehagene, og nettopp derfor er det problematisk at to tredeler av dem ikke har utdannet seg formelt. Man kan si at personalet er todelt; de som bidrar til barnehagens, og samfunnets, framgang gjennom læring, og de som ikke gjør det.

Mål- og resultatstyring

Diskursen om kvalitet i barnehagen slik jeg identifiserer den i Stortingsmelding 41:2009 (jmf. avsnitt 4.4.3.), dreier seg i stor grad om kvalitetsmål i forhold til innholdet og tilbudet generelt, og måter å måle resultater på spesielt. Hvordan vet man om barnehagene virkelig utvikler seg som de læringsarenaene regjeringen legger opp til? Regjeringen ønsker seg i stortingsmeldingen et sett indikatorer som kan måle i hvilken grad barnehagene gir et

kvalitativt godt tilbud ut fra kravene som stilles til den. Informasjon om i hvor stor grad barnehagene oppnår målene, skal innhentes via statistikk, kartlegginger, undersøkelser og rapporteringer. Mål- og resultatstyring er i likhet med mange av de andre elementene i den nyliberalistiske byråkratiske reformbølgen New Public Management hentet fra bedriftsøkonomisk tankegang, og har fått stor betydning for organisasjonsstrukturen i offentlig sektor (Karlsen 2006). De fleste kommuner i Norge i dag har organisert seg som tonivåkommuner, der barnehagene er virksomhets- eller resultatenheter og rapporterer direkte til administrasjonssjefen. Enhetene har ofte fått delegert betydelige fullmakter og resultatansvar innenfor drift, økonomi og personalsaker. I tilfellet kvalitet på tilbudet i norske barnehager, er altså målene satt sentralt. Målene er imidlertid ikke regulert gjennom barnehageloven, slik at det i virkeligheten i stor grad er opp til hver enkelt kommune, barnehage og ansatt å sørge for oppfyllelse av disse målene (Moen 2006).

Det er ingen lett oppgave å gjøre læring, omsorg, lek, relasjoner og framtidige ringvirkninger om til målbare enheter, og Stortingsmelding 41:2009 presiserer også at arbeidet med finne adekvate måter å måle kvalitet i barnehagen på, fortsatt er på forskningsstadiet. Sett i lys av denne oppgavens tema, vil det være nærliggende å tolke likhetstegnet som settes mellom kvalitet og personalets kompetanse i barnehagen, inn i en slik sammenheng. Om formell kompetanse på området barn og barnehage garanterer for kvaliteten på tilbudet, slik Stortingsmeldingen postulerer, vil telling av de ansattes studiepoeng være én takknemlig måte å redegjøre for kvaliteten på.

Diskursiv forandring kontra stabilitet

Kort oppsummert kan en si at de store forskjellene på NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 ikke ligger i radikale utskiftninger i det diskursive byggematerialet, men i måten det diskursive byggematerialet har blitt påvirket av nye diskurser. Spesielt diskursen om livslang læring, som for alvor fikk politisk fotfeste i 1972, og den nyliberalistiske reformbølgen New Public Management, som har sitt opphav i det tidlige 1980-tallet, ser ut til å ha gjort seg gjeldende. Barnehagen skal fortsatt gi barn et godt pedagogisk tilbud, avlaste foreldre og frigjøre arbeidskraft, som det står skrevet i NOU 1972:39. I Stortingsmelding 41:2009 skal den i tillegg gjøre så mye mer. Barnehagen er på ingen måte seg selv nok lenger, og har i økt grad fått en funksjon som middel i forhold til å oppnå overgripende sosiale og økonomiske mål. Slik sett er det fullt mulig å si at diskursordenen som vi finner den i Stortingsmelding

41:2009 sett i lys av NOU 1972:39, er nyskapende og representerer forandring. Spørsmålet blir hvorvidt, og i hvilken grad, disse forandringene får konsekvenser, diskursivt og sosiokulturelt.

Ideologiske og sosiale konsekvenser.

Om en diskursorden (her altså NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009) i utgangspunktet og tilsynelatende er åpen for ...*en uendelig kombinasjon av genrer og diskurser* (Winther & Jørgensen 2008: 85), vil ulike aktørers adgang til de forskjellige diskursene i virkeligheten i stor grad begrenses av maktrelasjoner. De to politiske dokumentene som er gjenstand for denne analysen er begge forfattet av et nedsatt utvalg på oppdrag av den sittende regjering. NOU 1972:39 skulle vurdere spørsmål i forbindelse med den framtidige barnehageutbyggingen, og Stortingsmelding 41:2009 skal tydeliggjøre regjeringens ambisjoner om å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet til alle (KD 2009). Både fagfolk og regjering, har høye hierarkiske posisjoner innen barnehagesektoren, for ikke å si de høyeste. Henholdsvis i kraft av sin ekspertise på området og makt til å iverksette tiltak, er det er mulig å se på de to dokumentene som et uttrykk for disse gruppenes strukturelle dominans på feltet. Deres stemmer klinger ikke bare høyest og sterkest, de er også praktisk talt de eneste.

Et hegemoni er, i følge Gramsci, klassesdelt (Jones 2006). Man har den herskende klassen og underklassen, og det viktigste middelet de herskende har i undertrykkelsen av underklassen er meningsdannelse. Underklassen lar seg kultivere inn i en naturligjøgning av den dominerende diskurs, der denne framstår som så selvsagt at få vil stille spørsmål ved den. I vårt tilfelle vil underklassen bestå av de stemmene som *ikke* i særlig grad blir hørt i den dominerende barnehagediskursen, men som faktisk utgjør flertallet av aktørene på feltet; barn, foreldre og assistenter. Det er, med tanke på denne oppgavens problemområde, mest interessant å se hvordan yrkesgruppen barnehageassistent framstilles i diskursen. Tatt i betraktning at assistentene er den største gruppen arbeidstakere i barnehagen, dominerer omtale av- og treff på pedagoger. Sammen med (formell) kompetanse, som jo er det som skiller førskolelærere fra assistenter, er det altså mindretallet av de ansatte som trekkes frem i diskursen. Assistentgruppens stemme er ikke bare fraværende i diskursen, assistentene blir også uviktiggjort og frarøvet en identitet som yrkesgruppe. Ved stadig å henvise til *det øvrige personalet, tilbudet, alle ansatte og ufaglærte*, usynliggjøres og marginaliseres *yrkesgruppen*

assistent. Assistentene, i den grad de er aktører i diskursen, innehar passive roller, der pedagoger/fagfolk og samfunnet er aktive parter.

Måten assistenter framstilles på, henholdsvis i NOU 1972:39 og i Stortingsmelding 41:2009, har forandret seg til en viss grad. Den store forskjellen er at ”budskapet” har blitt sterkere, den dominerende virkelighetsforståelsen har økt i omfang og styrke. Men der assistentene bare ”var der” i 1972, ses de på som et problem i forhold til sin manglende kompetanse i 2009. I et hegemonisk perspektiv har de herskende klassene slik sett styrket sin posisjon i løpet av disse årene, mens underklassen har fått sin ytterligere svekket. Fraværet av diskurshandlinger fra lavere posisjoner i barnehagefeltets hierarki, vil i Bourdieus øyne ses som et uttrykk for assistentenes manglende symbolske kapital (Bourdieu 2009). De står nederst på rangstigen, og opp mot ekspertisen høyere opp i hierarkiet vil deres diskurshandlinger tilskrives liten verdi. I dét assistentene godtar og naturliggjør den dominerende diskurs, som i større eller mindre grad virker *mot* dem, ligger vilkårene til rette for det Bourdieu kaller symbolsk vold (ibid.). Bourdieu understreker at underklassen på ingen måte består av passive individer de herskende kan utøve symbolsk vold mot etter eget forogdtbefinnende. Den dominerende klassens symbolske makt avhenger tvert imot av at underklassen velger å tro på dens legitimitet, og det faktum at underklassen ikke er ”innviet” i diskursen gjennom høyere utdanning på området, vil antakelig gjøre dette enklere.

Politiske konsekvenser

I følge Foucault finnes det *...store skillelinjer i det man kunne kalle den sosiale tilegnelsen av diskursene* (Foucault 1999: 25). Individens tilegnelse og adgang til diskurs vil i stor grad reguleres av utdanningssystemet, og selv om alle prinsipielt har adgang til høyere utdanning, og altså tilgang til enhver diskurs i utgangspunktet, er det godt kjent at utdanning fordeles ulikt i et samfunn ut fra former for avstand, motsetninger og sosiale kamper (ibid.). Majoriteten av de ansatte i norske barnehager har altså ikke høyere utdanning innenfor fagområdet barn og barnehager, og har slik sett heller ikke fullt og helt tilegnet seg, eller adgang til, diskursen om kvalitet i barnehagen. *Hvorfor ikke?* Som vist i kapittel 2, presenteres nå diskursen om livslang læring, med fokus på formell utdanning, nærmest som en offisiell politisk-økonomisk ideologi (Illeris 2007). Læring har blitt en forutsetning både for økonomisk framgang og identitet, på individnivå og på samfunnsnivå, og ikke nødvendigvis noe man gjør for læringens egen skyld. For ikke å ”falle av lasset” har man

nærmest en plikt til å utdanne seg (Fejes og Nicoll 2008). Der læringen tidligere i stor grad ble ansett som det offentliges ansvar, vil det nå imidlertid være opp til enkeltindividet å ta grep for ikke å bli hengende etter.

Det overveldende fokuset på formell kompetanse som garantist for kvalitet i barnehagene i Stortingsmelding 41:2009 kan ses i lys av dette. Kvalitetsdiskursen som kommer til syne der og i NOU 1972:39, om enn i noe mindre grad, kan ses på som et forsøk på disiplinering, knyttet opp mot Foucaults governmentalitybegrep (Dean 2009). Diskursen setter et skille mellom rett og galt, normalt og unormalt. Mangelen på formell kompetanse i assistentgruppen fremstilles som gal og unormal, i den hensikt å skape et behov for å normalisere situasjonen. Det stilles for eksempel store krav både til grunnleggende barne- og barnehagekompetanse for assistentene, og til etter- og videreutdanning for førskolelærerne i Stortingsmelding 41:2009. Bakgrunnen for dette nye, store kompetansebehovet i barnehagen kan vi finne igjen i endrede og utvidete forventninger til barnehagen fra samfunnets side, jamfør avsnitt 4.4. Dagens ansatte er rett og slett ikke kompetente nok til å møte disse nye kravene. Dette kan sies å være en ganske dramatisk beskrivelse av virkeligheten, og noen og enhver vil føle et behov for handling. Det skisseres en rekke politiske tiltak for å komme problemet i møte, der kun et fåtall er forpliktende. Det vil med andre ord være opp til de ansatte selv, og da spesielt assistentene, å sørge for at de har kompetanse nok til å utføre den oppgaven de, og barnehagen, er ment å utføre i samfunnet.

5. Diskusjon

Oppgavens siste kapittel vil oppsummere og reflektere rundt resultatene av analysen i kapittel 4. Jeg vil først se på analyseresultatene i lys av maktaspektet ved diskursen om livslang læring. Deretter vil jeg diskutere kvalitetsdiskursens fokus på formell kompetanse på bakgrunn av barnehagens organisering og struktur, før jeg avslutter med noen personlige betraktninger.

5.1. Disiplinær makt i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009

Fejes og Nicoll (2008) ser på diskursen om livslang læring som et uttrykk for makt og maktrelasjoner. Makt i et Foucault-perspektiv er ikke et subjekt; en "ting" noen "har", men noe som utøves i det daglige på alle sosiale nivåer (Foucault 2009). Diskurser og politikk er det samme, nemlig forsøk på å fastlegge et bestemt menings- og kunnskapsinnhold innenfor et bestemt område, og myndighetene prøver å skape innbyggere som passer inn i disse diskursene. Å skape en slik idealisert norm for handling og oppførsel, i den hensikt å utøve sosial kontroll med minst mulig bruk av fysisk makt, kan kalles *normalisering*, eller *disiplinær makt* med Foucaults ord (Scott og Marshall 2009). Begrepet *governmentality* handler om i hvilken grad innbyggerne internaliserer diskursen, gjør den til sin egen, og lar den styre handling og oppførsel. Kunnskap og diskurs er altså effektive måter å utøve sosial kontroll på, ved at innbyggerne styrer seg selv i forhold til dem (Dean 2008).

NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009 er begge offentlige styringsdokumenter med barnehagen som tema. I tiden mellom 1972, da førstnevnte dokument ble utgitt, og 2009, da stortingsmeldingen kom, har diskursen om livslang læring i stor grad gjort seg gjeldende, også i diskursen om kvalitet i barnehagen (jmf. avsnitt 4.5.1.). Med tanke på denne oppgavens problemstilling; *hva innebærer barnehagens kvalitets- respektive kompetansebegrep, og hva kan det fortelle om assistenter og pedagoger i lys av livslang læring?* mener jeg på bakgrunn av analysen i foregående kapittel at et av de overgripende budskapene i kvalitetsdiskursen er at barnehagen som institusjon, spiller en viktig rolle i oppfyllelsen av overordnede samfunnsmessige mål. Hvorvidt barnehagen lykkes med å hjelpe regjeringen med oppfyllelsen av disse målene, avhenger av kvaliteten på tilbudet, og kvaliteten på tilbudet avhenger av kvaliteten på personalet som jobber der. Om personalet har formell utdanning eller ikke, er avgjørende for denne kvaliteten. Barnehagens personale står altså personlig

ansvarlige for oppfyllelsen av regjeringens sosialpolitiske, samfunnsøkonomiske og utdanningspolitiske målsettinger med virksomheten barnehage. De to tredelene av personalet som ikke har formell utdanning får, i mer eller mindre klartekst, beskjed om å utdanne seg, og den delen av personalet som *har* utdannet seg, får beskjed om å utdanne seg mer.

Om livslang læring først og fremst ser ut til å ha blitt et økonomisk prosjekt, preges likevel fortsatt politikken på området av at det skal være et prosjekt for alle. Et stort felles økonomisk løft for samfunnet, og for individet, forutsetter at mennesker fra alle lag i samfunnet er med og bidrar. I tillegg virker altså den *disiplinære makten*, sterke krav og forventninger om deltakelse, gjennom diskursen (Fejes og Nicoll 2008). Utdanning for voksne framstilles som en universell problemløser, ofte i sammenheng med økonomisk vekst og konkurransevne, og litt satt på spissen kan man si at diskursen stempler et nei takk til en plass på utdanningstoget som *unormalt* (Assarsson og Zackrisson 2006). Det er altså fullt mulig å sette spørsmålsteget ved det frivillige aspektet ved deltakelse i studier for barnehagens ansatte, og kanskje spesielt i forhold til assistentene; en gruppe som kan sies å utpekes som spesielt problematiske, både fordi de ikke bidrar til kvalitet i barnehagen, og fordi de ikke deltar i livslang læring. Spørsmål en kan stille seg i den anledning, er om assistentene *vil* utdanne seg. Oppfattes det politiske kravet om utdanning som relevant ut fra deres yrkesperspektiv og livssituasjoner? (Illeris 2007).

5.2. Kompetanse, kvalitet og struktur

Kunnskapsdepartementet arrangerte i mai 2011, den andre nordiske barnehagekonferansen; *Nordic Early Childhood Educations and Care- Effects and Challenges. Research- practice-policy making*. I rapporten fra konferansen skriver Peder Haug og Gerd Sylvi Steinnes i et kapittel om utdanning og kvalitet, at personalets barnehagekultur karakteriseres mer av ”sunn fornuft” og et folkelig syn på oppdragelse, snarere enn de enkelte førskolelærernes formelle kompetanse (KD 2011). Dette, mener de, fordrer en diskusjon om kvalitet i barnehagen, relatert til hva slags kvalifikasjoner arbeid med små barn skal ha. Deres forslag er krav om formell opplæring av assistenter og flere førskolelærere (ibid.). Bakgrunnen for at det har ”gått så galt” med tanke på kulturen blant de ansatte, kan sies å ligge i barnehagens struktur og organisering. Barnehagen er en hierarkisk oppbygd organisasjon (KD 2005). Formelle utdanningskrav, arbeids- og ansvarsforhold utgjør strukturen i hierarkiet, faglærte og ufaglærte står i et over/ underordnet-forhold til hverandre (Aasen 2004). Pedagogene har

strukturell forrang fordi de bemanner stillinger med lovpålagte kvalifikasjonskrav, i dette tilfelle en mellomlang pedagogisk profesjonsutdanning (Olsen 2007). Under pedagogene står assistentene og fagarbeiderne. Disse yrkesgruppene har ingen formelle stillingskrav knyttet til arbeidet, og har variert formell kompetanse, men med hovedtyngde på fullført videregående skole (Gulbransen 2008).

5.3. Profesjon

Som profesjonsutdanning representerer førskolelærerutdanningen noe samfunnet ser på som et gode; sosialisering til- og organisering av ekspertise (Hjort 2004). Denne ekspertisen skal idéelt sett avspeile samfunnets krav til arbeidet i barnehagene, og disse kravene vil ofte være basert på kunnskap og forskning innen fagfeltet. Det vil si at pedagogene gjennom førskolelærerutdanningen er sosialisert inn i en faglig tradisjon som virker som premissleverandør for kvalitetsdiskursen, samtidig som de har et samfunnsmessig mandat i ryggen for utførelsen av det daglige arbeidet. Assistentene og fagarbeiderne befinner seg i denne sammenheng i en yrkesmessig underordnet posisjon, hvor førskolelærerne bestemmer spillereglene og har myndighet til å sanksjonere avvik fra diskursen. Pedagogene påberoper seg ”fasiten”, og utelukker alternative måter å se arbeidet på. Dette skillet mellom faglærte og ufaglærte yrkesgrupper i norske barnehager kan, som vi har vært inne på, kalles et kulturelt hegemonisk klasseskille (Scott og Marshall 2009).

Slik er det i teorien. I praksis er dette en sannhet med modifikasjoner. De fleste barnehagene i Norge arbeider etter en flat struktur (Aasen 2004, Gottvassli 2004, Mørreaunet et.al. 2009). Førskolelærere er svært bevisste sin egen yrkesrolle, men føler seg ikke komfortable med sin tildelte maktposisjon ovenfor den ufaglærte gruppen, og nøler med å fremheve seg i den hierarkiske strukturen (Aasen 2000, Olsen 2007, Gustafsson og Mellgren 2008). En tilsynelatende uformell, tilpasningsbasert struktur tuftet på et likhetsideal mellom faglært og ufaglært i ansvars- og arbeidsorganiseringen og hensynet til nære relasjoner i arbeidslagene, har erstattet det offisielle formaliserte hierarkiet. Denne strukturen er tilsynelatende fordi hele personalet er kjent med den institusjonaliserte vertikaldelte ansvars- og arbeidsfordelingen. Førskolelærerne betrakter assistenter og fagarbeidere som likeverdige og underordnede på samme tid. Likevel står diskursen om kvalitet på arbeidet i barnehagen sterkt i begge leire; man passer ikke barn, men definerer arbeidet i pedagogiske termer (Hjort 2004).

Det er interessant i denne sammenhengen å legge merke til spriket mellom virkelighetsbeskrivelsene av førskolelæreres og assistenters roller vi finner i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009, og den store overvekten av norske barnehager som er organisert etter en flat struktur. Et av hovedpoengene i diskursen om kvalitet i barnehagen er nettopp forskjelliggjøringen av formelt utdannet og ikke formelt utdannet personale, mens det i det daglige arbeides etter et tilnærmet schizofrent likhetsideal. Personalsammensetningen, med en klar overvekt av ikke-pedagogisk utdannede kvinner, har på ingen måte vært med på å støtte opp under ”den offisielle barnehagen” i lekfolks øyne. Profesjonen førskolelærer, representert ved forsknings- og fagmiljøene, kan nok som en konsekvens av dette hatt en interesse av å styrke yrkets- og institusjonens faglige status, gjennom, i økende grad de siste årene, å utelukke ikke-pedagogene fra kvalitetsdiskursen.

5.4. Avslutning

Hensikten med denne oppgaven har altså vært å undersøke nærmere et forhold jeg opplever som problematisk i diskursen om kvalitet i barnehagen. At, som nevnt i innledningen, kun *deler* av personalet i norske barnehager, de med formell barnehagefaglig utdanning, anerkjennes som en viktig ressurs for kvaliteten på tilbudet, harmonerer dårlig med de erfaringene jeg har gjort meg i eget arbeid i barnehage. Jeg har derfor forsøkt, jamfør oppgavens problemstilling, å belyse mulige årsaker til at formell kompetanse knyttes så sterkt til kvalitetsbegrepet, og ulike konsekvenser og virkninger av en slik kobling. Diskursive konstruksjoner av kompetanse og kvalitet setter vilkår for deltakelse i livslang læring for både førskolelærere og assistenter. Dette kommer tydelig fram både i NOU 1972:39 og Stortingsmelding 41:2009. Det som har overrasket meg i arbeidet med denne oppgaven, er først og fremst hvor likt det grunnleggende synet på førskolelærerne som kvalitetsgarantist, i kraft av sin kompetanse, framstilles i de to dokumentene. Dette er altså på ingen måte nye tanker. Assistentenes rolle i barnehagehverdagen er også overraskende vagt beskrevet i det tidligste dokumentet, til tross for at hensikten med dokumentet er å gjøre rede for barnehagen som institusjon i forhold til en større utbygging. Med andre ord er diskursen om kvalitet i barnehagen, med sitt fokus på kompetanse, kanskje ikke så ny likevel, selv om begrunnelsene har endret seg noe.

Forhåpentligvis vekker dette temaet interesse og bevissthet også hos andre enn meg selv, og kanskje kan oppgaven være et lite bidrag til et sterkere fokus på assistentenes rolle i et godt

barnehagetilbud, og deres identitet som yrkesgruppe, i den videre diskursen om kvalitet i barnehagen.

Referanseliste

Aasen, Wenche (2000): *Førskolelærerrollen*. Barnehagefolk 4/2000. Oslo: Pedagogisk Forum

Assarsson L. og Sipos Zackrisson, K. (Larsson og Olsson red.) (2009): *Att delta i vuxenstudier*. Om vuxnas studier. Kap. 5,7 og 9. Lund: Studentlitteratur AB.

Biesta, G. (2006): *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the demographic deficit of policies for lifelong learning*. European Educational Research Journal 5/2006: 169-180.

Bloor, Meriel & Bloor, Thomas (2007): *The practice of critical discourse analysis. An introduction*. London: Hodder Education

Bourdieu, Pierre (2009): *Language & symbolic power*. Cambridge: Polity Press

Dean, Mitchell (2008): *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage Publications

Fairclough, Norman (2009): *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge

Fejes, Andreas og Nicoll, Katherine (2008): *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. Oxon: Routledge

Field, John (2006): *Lifelong learning and the new educational order*. Staffordshire: Trentham Books

Folke-Fichtelius, Maria (2008): *Förskolans formande. Statlig reglering 1944-2008*. Uppsala Universitet: Uppsala Studies In Education

Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1972): *NOU 1972:39 Førskoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Foucault, Michel (1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag

Foucault, Michel (2009): *The Archaeology of Knowledge*. Oxon: Routledge

Gilje, Nils og Grimen, Harald (2007): *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, Kjell-Åge (2004): *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Gustafsson, Karin og Mellgren, Elisabeth (2008): *Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogikk och didaktik.

Gulbrandsen, Lars (2008): *Hva med de andre? Barnehageansatte som ikke er førskolelærere*. NOVA notat 1/2008

Hjort, Karin (red.)(2004): *De profesjonelle – forskning i profesjoner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Hollis, Martin (2008): *The philosophy of social science. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Illeris, Knud (2007). *Voksenutdanning og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Jones, Steven (2006): *Antonio Gramsci (Routledge Critical Thinkers)*. Oxon: Routledge

Jørgensen og Phillips (2008): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Karlsen, Gustav E. (2006) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2005): *Lov om barnehager*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS

Kunnskapsdepartementet (2009): *St. meld. Nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Akademika AS.

Lager, Karin (2010): *Att organisera för kvalitet. En studie om kvalitetsarbete i kommunen och förskolan*. Gøteborgs Universitet: Institut för pedagogikk, kommunikation och lärande

McLaren, Peter (2009): *Critical pedagogy: A look at the major concepts. The critical pedagogy reader*. New York: Routledge

Moen, Kari Hoås (2006) *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget

Mørreaunet, Glaser, Lillemyr og Hoås Moen (red.)(2009): *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk forum

Neumann, Iver B. (2002): *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget

Olsen, Bent (2007): *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen. En ph.d.-afhandling*. Viborg: Forlaget PUC.

Paldanius, Sam (Larsson og Olsson red.)(2009): *Att delta eller att inte delta- är det frågan? Om vuxnas studier*. Lund: Studentlitteratur AB.

Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvarsebo, Jonas (2006): *Skolbarnets fostran. Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköpings universitet: Filosofiska fakulteten.

Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandve, Anne Ma (2001): *Kvalitet i barnehagen- for hvem? Om barns plass i kvalitetsdiskursen. Kritisk analyse av styringsdokumenter på 90-tallet*. Oslo: Høgskolen i Oslo

Scott, John og Marshall, Gordon (2009): *Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press

Seland, Monica (2009): *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. NTNU Trondheim: NOSEB

Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogikk och didaktik.

Tellgren, Britt (2008): *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare- kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytutbildning*. Örebro Universitet: Örebro Studies In Education

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lastet ned fra internett

KD (2010): Aktuelt. Lastet ned 10.03.2010 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/Stortinget-behandlet-barnehagemeldingen.html?id=594459>).

KD (2011): Rapport. *Nordic Early Childhood Education and Care*. Lastet ned 20.06.2011. fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Nordic_Early_Childhood_Education_and_Care_web.pdf)

OECD (2006): *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Lastet ned 09.03.2010 fra:

http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html).

SSB (2010): Lastet ned fra:

(<http://www.ssb.no/histstat/tabeller/9-8.html>).