

En kritisk diskursanalyse av barnehagelæreres profesjon

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

PED395

Marianne Slethei Jacobsen

Høst 2019



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke diskurser som dominerer i beskrivelsen av barnehagelærerprofesjonen i et utvalg politiske dokumenter. Disse dokumentene er; to Meldinger til Stortinget; St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), og St. Meld. Nr.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ett strategidokument; *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering* (2018-2022) (Kunnskapsdepartementet, 2017), og til slutt har jeg valgt å inkludere *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Gjennom analysen har jeg identifisert ni ulike diskurser. Alle diskursene er å finne i de analyserte dokumentene men fremstår med ulik grad av styrke og klarhet. Målet om å skape et barnehagetilbud av høy og likeverdig kvalitet er et gjennomgående tema i alle de analyserte dokumentene. Jeg har blant annet på bakgrunn av dette argumentert for at Kvalitetsdiskursen ser ut til å være den legitimerende diskursen. Videre har jeg på bakgrunn av dokumentenes gjennomgående fokus på behovet for kompetanseutvikling, og sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet argumentert for at Kompetanseutviklingsdiskursen fremstår som den mest dominerende av de identifiserte diskursene. Videre har jeg argumentert for at den identifiserte Transformasjonsdiskursen synes å ha hegemoni. Blant annet basert på at de andre diskursene synes å støtte opp under fremstillingen om at barnehagesektoren er i endring og ønsket om å skape 'fremtidens barnehage'.

Det er lite spenninger å spore i de analyserte dokumentene, noe som også gjenspeiles i de identifiserte diskursene. For å få i gang en fruktbar diskusjon valgte jeg å drøfte funnene fra analysen opp mot spenninger i barnehagefeltet. Det første temaet tar for seg hvordan barnehagen står i et spenningsforhold mellom å anerkjenne barndommen som verdifull i seg selv og samtidig tilfredsstillende økende krav til barns læring og utbytte av å gå i barnehagen. Jeg problematiserer blant annet at politikerne synes å etterspørre mer læring i barnehagen uten å gjøre rede for hva de egentlig ønsker mer av, og at flere innenfor det barnehagefaglige miljøet er skeptiske til et økende læringsfokus i barnehagen. Det andre temaet tar for seg det stadig økende behovet for kompetanse i barnehagesektoren. Her problematiserer jeg blant annet at de analyserte dokumentene ikke gjør rede for hva som ligger i kompetansebegrepet og at det ikke fremkommer som tydelig hva som egentlig må bli bedre.

Summary

This study examines which discourses that predominate in the description of the kindergarten teacher profession in a selection of political documents. These documents are; two White Papers; St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), and St. Meld. Nr.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). One strategy document; *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering* (2018-2022) (Kunnskapsdepartementet, 2017), and finally I chose to include *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Through the analysis I have identified nine different discourses. All the discourses can be found in the analyzed documents but appear with different degrees of strength and clarity. The aim of creating a high-quality and equivalent quality kindergarten is a common theme in all of the analyzed documents. On the basis of this, I have argued, among other things, that the Quality Discourse appears to be the legitimizing discourse. Furthermore, on the basis of the documents' continuous focus on the need for competence development, and the connection between competence and quality, I have argued that the Competence Development Discourse appears to be the most dominant of the identified discourses. Furthermore, I have argued that the identified Transformation Discourse seems to have hegemony. This is partly based on the fact that the other discourses seem to support the idea of the kindergarten sector as a sector in transformation, an also the desire to form a "kindergarten of the future".

There is not much tension to be found in the analyzed documents, which is also reflected in the identified discourses. To start a productive discussion, I chose to discuss the findings from the analysis against tensions in the kindergarten field. The first theme deals with how the kindergarten is in a tension between recognizing childhood as valuable in itself and at the same time meeting increasing demands for children's learning and the benefit of attending kindergarten. Among other things, I problematize the fact that politicians seem to demand more learning in kindergarten without explaining what they really want more of and that more people in the kindergarten sector are skeptical of a growing learning focus in kindergarten. The second theme addresses the ever-increasing need for expertise in the kindergarten sector. Here, I problematize, among other things, that the analyzed documents do not explain what lies in the concept of competence and that it does not appear as clear what really needs to be improved.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en følelsesmessig berg-og-dal-bane. Jeg har både fått kjenne på følelsen av enorm mestring, og til tider stor fortvilelse. Det føles samtidig veldig rart å avslutte noe som over en så lang periode har vært så altopplukkende. Nå som dette prosjektet er over sitter jeg igjen med kunnskap om et forskningsområde som både har pirret min nysgjerrighet samtidig som det noen ganger har vært en kilde til stor frustrasjon. Det vært utrolig lærerikt, men nå jeg gleder meg til å drømme om andre ting enn diskurser, kildehenvisninger og setningsoppbygging.

Jeg vil først rette en stor takk til min fantastiske veileder Gunn Elisabeth Søreide. Tusen takk for ditt enorme engasjement, og ikke minst for at du alltid har hatt tro på at jeg skulle komme i mål. Takk til mine flotte kollegaer på UiB som har engasjert seg og kommet med nyttig innspill undervis. Takk til store og små i barnehagen for at dere har ventet på meg i to år, jeg gleder meg til å komme tilbake til dere.

Tusen takk til familie og venner for fantastisk støtte og oppmuntring. Jeg ser frem til å kunne være mer deltaktiv i deres hverdagsliv, og ikke måtte takke nei til sosiale sammenkomster. En særlig takk til min kjære mor, takk for at du har lyttet, kommet med gode innspill og ikke minst for at du tok på deg jobben med å lese korrektur.

Sist men ikke minst, tusen takk til min fantastiske ektemann som alltid er så støttende og positiv. Takk for alle de gangene du har stått klar med middag etter lange dager på kontoret og for at du har lyttet til mine endeløse monologer om diskursanalyse.

Marianne Slethei Jacobsen

Bergen, 11.11.2019

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
SUMMARY	3
FORORD	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING.....	7
1.1. TEMA OG BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	7
1.2. PROBLEMSTILLING	8
1.3. AVGRENSNING OG PRESISERING AV PROSJEKTET	8
1.4. TIDLIGERE FORSKNING PÅ BARNEHAGELÆRERE I BARNEHAGEN	9
1.5. BARNEHAGENS FORMÅL.....	10
1.6. EN BARNEHAGESEKTOR I ENDRING OG UTVIKLING	11
1.7. ØKT FOKUS PÅ BARNEHAGELÆREREN, KVALITET OG KOMPETANSE I BARNEHAGEN	13
1.8. OPPGAVENS DISPOSISJON.....	14
2. TEORI	16
2.1. KRITISK DISKURSANALYSE	16
2.1.1. <i>Diskurs, språk og tekst</i>	17
2.1.2. <i>Diskurs, struktur og praksis</i>	18
2.1.3. <i>Sosial begivenhet, sosial praksis og sosial struktur</i>	19
2.1.4. <i>Intertekstualitet</i>	21
2.1.5. <i>Diskurs og hegemoni</i>	22
2.1.6. <i>Diskurs, identitet og subjektposisjoner</i>	22
3. BARNEHAGENS Plass I SAMFUNNET OG BARNEHAGELÆRERENS ROLLE.....	24
3.1. DEN NORDISKE BARNEHAGEMODELLEN	24
3.2. BARNEHAGEN SOM SAMFUNNSINSTITUSJON	25
3.2.1. <i>Utdanningspolitikken plass i barnehagen</i>	26
3.2.2. <i>Barnehagen som læringsarena</i>	27
3.2.3. <i>Barnehagen som fremtidsinvestering</i>	28
3.3. BARNEHAGELÆREREN – ROLLE, PROFESJON, KUNNSKAP OG IDENTITET.....	29
3.3.1. <i>Barnehagelærerprofesjonens kompetanse</i>	30
3.3.2. <i>Barnehagelæreren og identitet</i>	31
3.4. KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGEN	31
3.5. SPENNINGER I BARNEHAGEFELTET	33
4. METODE	36
4.1. VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG	36
4.2. BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	37
4.3. DISKURSANALYSE.....	37
4.4. MATERIALET.....	40
4.4.1. <i>St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). Framtidens barnehage</i>	41
4.4.2. <i>St. Meld. Nr. 19. (2015-2016). Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen</i>	41
4.4.3. <i>Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)</i>	42
4.4.4. <i>Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018-2022).</i>	42
4.5. ANALYSE.....	42
4.5.1. <i>Trinn 1. – Første gjennomlesning</i>	43
4.5.2. <i>Trinn 2. – Tekstuttrekk</i>	43
4.5.3. <i>Trinn 3. – Koding</i>	44
4.5.4. <i>Trinn 4. – Kategorisering</i>	45

4.5.5. <i>Trinn 5. – Identifisering av diskurser</i>	48
4.6. FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	48
4.6.1. <i>Refleksivitet</i>	49
4.6.2. <i>Transparens</i>	51
5. FUNN	53
5.1. ET INNLEDENDE MØTE MED BARNEHAGELÆRERNE I BARNEHAGEN	53
5.1.1. <i>Barnehagelærernes arbeidsoppgaver og rolle i barnehagen</i>	53
5.1.2. <i>Barnehagelærers betydning for kvalitet i barnehagen</i>	54
5.2. SENTRALE BEGREPER	54
5.2.1. <i>Kvalitet</i>	55
5.2.2. <i>Kompetanse</i>	56
5.3. ULIKE FREMSTILLINGER AV BARNEHAGELÆREREN.....	57
5.3.1. <i>Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren</i>	57
5.3.2. <i>Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren</i>	59
5.3.3. <i>Den ansvarlige og pliktoppfylgende barnehagelæreren</i>	61
5.3.4. <i>Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren</i>	63
5.4. DISKURSENE	64
5.4.1. <i>Kompetanseutviklingsdiskursen</i>	64
5.4.2. <i>Profesjonsdiskursen</i>	66
5.4.3. <i>Forbedringsdiskurs</i>	67
5.4.4. <i>En mål-middel-diskurs</i>	68
5.4.5. <i>Kvalitetsdiskursen</i>	69
5.4.6. <i>Kunnskapsdiskursen</i>	70
5.4.7. <i>Den individuelle diskursen</i>	72
5.4.8. <i>Den kollektive diskursen</i>	72
5.4.9. <i>Transformasjonsdiskursen</i>	73
6. DRØFTING	75
6.1. DISKURSENES TYNGDE I DOKUMENTENE	75
6.1.1. <i>Kvalitetsdiskursen som legitimerende diskurs</i>	76
6.1.2. <i>Kompetanseutviklingsdiskursen som mest dominerende</i>	76
6.1.3. <i>Transformasjonsdiskursen som hegemonisk diskurs</i>	77
6.2. BARNEHAGEN I ET VEIKRYSS	77
6.2.1. <i>Lek er mål eller middel</i>	78
6.2.2. <i>Lek vs. læring</i>	80
6.2.3. <i>Barnehagen som mål eller middel</i>	81
6.3. ØKT KOMPETANSEBEHOV I BARNEHAGESEKTOREN	83
6.3.1. <i>Uklar forståelse av innhold og endring i kompetanse</i>	84
6.3.2. <i>Økt kompetanse og økt status for barnehagelærerne</i>	86
6.3.3. <i>Kompetanse, rollefordeling og personaltetthet</i>	88
7. AVSLUTNING	90
LITTERATURLISTE	93
OVERSIKT OVER FIGURER/TABELLER	99
VEDLEGG	100

1. Innledning

1.1. Tema og bakgrunn for prosjektet

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan barnehagelæreres profesjon fremstilles i nyere politiske dokumenter.¹ Barnehagelærerne har fått et samfunnsmandat gitt i både lov og rammeplan. Gjennom sin profesjonsutdannelse har de fått et oppdrag; de skal ivareta barnehagens oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). De siste tiårene har det skjedd store endringer innenfor barnehagesektoren. Blant annet har barnehagen blitt en del av utdanningsløpet, antallet barnehageplasser har økt og en større andel av barna som går i barnehagen er under tre år. 1970 gikk bare 2,7 % av alle barn under skolepliktig alder i norske barnehager, i 2002 hadde antallet steget til 56,8 % (Korsvold, 2004). I dag går hele 91,8 % av alle barn i alderen 1-5 år i barnehagen (SSB, 2019). Tallene viser at barnehagen som institusjon har vokst betydelig de siste 50 årene og fått en sentral plass i samfunnet. I løpet av relativt kort tid har barnehagen utviklet seg fra å være et tilbud som ble benyttet av svært få, til å bli et felles gode for hele samfunnet (Jansen, 2010). De siste årene har det i tillegg kommet en ny barnehagelærerutdannelse, ny rammeplan og fokuset på arbeidet som gjøres i barnehagen har økt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er bare noen av de endringene som har vært med på å påvirke barnehagelæreres rolle i barnehagen.

Som utdannet barnehagelærer har valg av tema for masteroppgaven bakgrunn i både en faglig og personlig interesse. Begrunnelsen for valget er likevel hovedsakelig fundert i de nevnte endringene innenfor barnehagesektoren. Nyhetsbildet har de siste årene vært preget av saker om omhandler disse endringene og barnehagen. Det dreier seg blant annet om uenigheter rundt bemanningsnormen (Kunnskapsdepartementet, 2018), og det stadig voksende barnehageopprøret (Utdanningsforbundet, 2016). I tillegg opprettet regjeringen i 2017 en ekspertgruppe som fikk i oppgave å undersøke barnehagelærernes profesjon. Denne gruppen sitt mandat var å se på hva som ligger i barnehagelærernes rolle, og bidra til å løfte frem barnehagelærerprofesjonen (Børhaug et al., 2018). Med utgangspunkt i de endringene som har skjedd de siste årene, og den økte oppmerksomheten rundt det arbeidet som gjøres i barnehagen, mener jeg at dette er et tema som både er dagsaktuelt og interessant å undersøke.

¹ Jeg vil gjøre oppmerksom på at deler av dette kapittelet er basert på min prosjektplan, som ble levert som eksamen i emnet PED 314 våren 2018.

1.2. Problemstilling

I dette masterprosjektet har jeg fokus på barnehagelærere som arbeider i barnehagen. Fra politisk hold blir det stilt krav og forventninger, både i forhold til den faktiske jobben som skal gjøres, og til den kunnskapen, ferdighetene og kompetansen barnehagelærere skal være i besittelse av. Det jeg skal undersøke empirisk er hvilke diskurser som dominerer i beskrivelsen av barnehagelærerprofesjonen i et utvalg politiske dokumenter som omhandler barnehagen og barnehagelærere. Problemstillinger er som følger:

Hva kjennetegner den diskursive konstruksjonen av barnehagelærerprofesjonen i nyere politiske dokumenter?

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål med den hensikt å nærmere kunne belyse hvordan barnehagelærerprofesjonen kommer til uttrykk i det utvalgte materialet. Disse spørsmålene har vokst frem og blitt spisset gjennom arbeidet med prosjektet.

- Hvordan beskrives barnehagelærerens rolle og oppgaver i dokumentene?
- Hvilke diskurser kan identifiseres i disse beskrivelsene?
- Hvilke diskurser dominerer i konstruksjonen av barnehagelærerprofesjonen i dokumentene?

1.3. Avgrensning og presisering av prosjektet

Med utgangspunkt i problemstillingen, er det barnehagelærerne jeg er interessert i. Etter hvert som jeg ble kjent med de utvalgte dokumentene viste det seg å være vanskeligere enn forventet å få frem hva som spesifikt handler om barnehagelærerne. Dokumentene skiller i liten grad mellom de ulike yrkesgruppene og det var vanskelig å trekke et tydelig skille mellom forventninger som stilles til barnehagelærerne og de øvrige ansatte. Personalet i barnehagen er en stor og sammensatt yrkesgruppe, som både har ulik utdanning, erfaringer og ansvarsområder. Løsningen på denne utfordringen ble å også inkludere de delene av dokumentene som omhandlet hele personalgruppen (inkludert barnehagelærerne) i analysen. Når det for eksempel står «barnehagen skal gi god omsorg og støtte trivsel, utvikling og læring hos barna» (Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 38), tolker jeg det som det er menneskene som arbeider i barnehagen som skal gi god omsorg og støtte. Det er menneskene som skaper innholdet i barnehagen, og derfor favner dette utsagnet også barnehagelærerne.

Når dokumentene sier; 'barnehagen skal', 'de voksne skal' eller 'de ansatte skal', tolker jeg det som at dette i aller høyeste grad også omhandler barnehagelærerne. De delene jeg valgte å ikke inkludere var de som spesifikt omhandlet andre yrkesgrupper slik som fagarbeidere, assistenter og styrere.

En barnehagelærer kan være innehaver av ulike formelle roller i barnehagen, herunder styrer, pedagogisk leder eller barnehagelærer. Noen barnehagelærere står i flere roller samtidig, andre gjerne bare i en. Jeg har valgt å ikke skille mellom barnehagelærere og pedagogiske ledere. Samtidig har jeg valgt å ikke trekke inn det som eksplisitt kun gjelder styrere i dette prosjektet, da deres arbeidsoppgaver og ansvarsområder favner noe annet enn det en barnehagelærer normalt vil ha. Jeg har også valgt å ikke skille mellom barnehagelærere som arbeider i privat eller offentlig sektor.²

1.4. Tidligere forskning på barnehagelærere i barnehagen

Utgangspunktet for dette prosjektet har vært et ønske om å undersøke barnehagelæreres profesjon. Materialet som ligger til grunn for analysen er utvalgte politiske dokumenter. Letingen etter relevant forskning og litteratur har i hovedsak foregått gjennom Oria og Google Scholar, samt med utgangspunkt tidligere forskning og i litteraturlister. Noen av søkeordene jeg har brukt er: barnehagelærer, barnehagepolitikk, profesjon og kritisk diskursanalyse. Søket etter relevant litteratur har til tider vært utfordrende. Selv om barnehagen den siste tiden har blitt et mer ettertraktet forskningsfelt, mangler det fortsatt forskning på flere sentrale deler av barnehagens praksis (Børhaug et al., 2018, s. 254).

Jeg har ikke funnet noen andre diskursanalyser som har det samme tematiske fokuset som dette prosjektet. Min oppfatning er at mye av forskningsfokuset på feltet i stor grad retter seg mot barn i barnehagen, og i mindre grad mot de ansatte. Det mest omfattende forskningsprosjektet av barnehagelæreres profesjon er slik jeg ser det, gjort av ekspertgruppen nedsatt av Kunnskapsdepartementet (Børhaug et al., 2018). Dette er et dyptgående prosjekt, som tar for seg mange ulike aspekter ved barnehagelærerprofesjonen.

² Grunnet hyppige henvisninger viser jeg heretter til Kunnskapsdepartementet ved å bruke forkortelsen KD og til Utdanningsdirektoratet ved å bruke forkortelsen UD.

1.5. Barnehagens formål

For å kunne forstå det som har skjedd innenfor barnehagesektoren de siste årene, samt ha en forståelse for de nye kravene og forventningene som stilles til barnehagen og barnehagelærerne, vil jeg her kort gjøre rede for barnehagens samfunnsmandat og formål, samt spenninger knyttet til hvordan barnehagen som institusjon har blitt legitimert. Flere av disse endringene og spenningene vil bli utdypet i kapittel 3.

Barnehagens samfunnsmandat er gitt av Stortinget, og i Lov om barnehager §1 står det at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005). Barnehageloven blir videre utdypet i «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», som understreker at: «I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (UD, 2017, s. 19). Utsnittene hentet fra Barnehageloven og rammeplanen bidrar til å illustrere barnehagens viktige men også sammensatte samfunnsoppgave. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2018b, s. 29) mener at selv om barnehagen har et formål og et vedtatt samfunnsmandat, er det midlertidig ikke gitt hva som er barnehagens viktigste oppgaver eller hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres i praksis. Det innebærer at barnehagens mandat må være gjenstand for kontinuerlig tolkning og diskusjon (Pettersvold & Østrem, 2018b, s. 29).

Anne Greve og Turid Thorsby Jansen (2018, s. 31) påpeker at barnehagen som samfunnsinstitusjon har blitt legitimert på ulike måter opp gjennom historien, herunder som barnevernstiltak, et supplement til familien og nærmiljøet, et virkemiddel for integrering, kvinnesak og likestilling, en tilsynsordning i et arbeidsmarkedstiltak og som forberedelse til skolegang. Forfatterne mener det er viktig å ha forståelse for alle de ulike dimensjonene av barnehagen for å ikke skape en for ensidig fremstilling av barnehagens oppgaver. Forfatterne mener derfor at barnehagens rolle i samfunnet må forklares både ut ifra sin tidligere historie og sin samtid (Greve & Jansen, 2018, s. 43-44). Uavhengig av hva man mener barnehagens plass eller oppgave i samfunnet er, legges det stor vekt på at «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven §104 og

barnekonvensjonen art. 3. nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet» (UD, 2017, s. 8).

Stig Broström (2018, s. 34) mener at barnehagens formål alltid har vært todelt. På den ene siden har formålet vært å ivareta barna behov for tilsyn og omsorg mens foreldrene er på arbeid, på den andre siden har formålet vært mer lærings- og utdanningsorientert. Dette todelte fokuset har ført til at hele barnehagens historie har vært preget av motsetninger (Broström, 2018, s. 34). Er barnehagen en oppbevaringsinstitusjon eller en læringsarena? Skal barnehagen legge til rette for barnas frie utfoldelse og utvikling, eller skal barnehagen styre barnas utvikling og læring? Er barnehagens formål barnepass eller pedagogikk? Ifølge Broström (2018, s. 34) har barnehagen alltid forsøkt å forene disse perspektivene til tross for at de kan oppleves som motstridende. Målet med de første barnehagene/barneasylene var å gi barna omsorg, tilsyn og oppdragelse. I den første barnehageloven fra 1975 beskrives barnehagens formål som å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forbindelse med barns hjem (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016 s. 57). Dagens formålsparagraf holder fortsatt fast ved det nære samarbeidet med hjemmet, samtidig som det legges enda større vekt på det å ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling og læring, herunder at omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng (Barnehageloven, 2005, §1). Det hersker i dag liten tvil om at barnehagen er en pedagogisk institusjon. Dette presiseres blant annet i Lov om barnehager hvor det står at «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet» (Barnehageloven, 2005, §2). Det at barnehagen som samfunnsinstitusjon har hatt stor suksess, skyldes likevel ikke bare det pedagogiske grunnsynet hevder Broström (2018, s. 35), han mener det også skyldes kvinners økte deltakelse på arbeidsmarkedet og at de fleste husholdninger er avhengig av to inntekter. Ifølge Broström (2018, s. 35) har barnehagen dermed fremdeles i dag også en oppbevaringsfunksjon.

1.6. En barnehagesektor i endring og utvikling

Ifølge Jansen (2010, s. 16) er barnehagen en historisk og kulturell konstruksjon. I dette legger hun at barnehagen er en virksomhet i stadig endring, noe som innebærer at hvilken plass og rolle barnehagen har i samfunnet alltid vil være kulturelt og historisk betinget. Ifølge Jansen (2010, s. 16) blir barnehagen til gjennom måten samfunnet definerer og omtaler den på, og da særlig gjennom politiske tekster og lovverk, og hvordan disse tolkes og praktiseres. Hun mener at måten man forstår barnehagen alltid vil være preget av de forestillingene om barn, barndom og barnehage som til enhver tid er rådende. Dion Sommer (2014, s. 5) fremmer et

interessant perspektiv når han hevder at «det mest konstante med vår tid er forandring». Sommer mener at dette alltid vil være en utfordring innenfor barnehageforskning fordi barnas vilkår stadig forandrer seg. Den høye endringstakten ville også legge press på det tradisjonelle grunnsynet for hva som har blitt ansett å være best (og verst) for barn (Sommer, 2014. s. 5).

At synet på barn og barnehagen er i kontinuerlig endring og utvikling synliggjøres blant annet i måten politiske dokumenterer beskriver barnehagen. Mette Nygård viser dette på en god måte i sin doktorgradsavhandling, *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Nygård, 2017). Ved hjelp av sitater hentet fra to stortingsmeldinger, illustrerer hun hvordan barnehagen tidligere ble fremstilt som nærmest skadelig for barn. Deretter viser hun hvordan denne fremstillingen har endret seg til at barnehagen nå anses som et viktig trinn i barnas helhetlige utdanningsløp og ansees som både sosialt utjevnende og viktig for barnas helhetlige utvikling (Nygård, 2017).

2006 markerer et vendepunkt innenfor norsk barnehagepolitikk (Jansen, 2010). Ansvar for barnehagen ble da flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet, det kom en ny barnehagelov og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble revidert (Jansen, 2010, s. 17). Jansen (2010, s. 18) påpeker en liten, men sentral endring i den nye barnehageloven. Barnehagen som «en tilrettelagt pedagogisk virksomhet» blir fjernet fra lovteksten, og i den nye loven fremstilles barnehagen som «en pedagogisk virksomhet». Jansen (2010, s. 18) mener denne endring er interessant fordi formuleringen indikerer at barnehagen ikke bare skal legge til rette for pedagogisk virksomhet, hvor barn kan få utfolde seg fritt. I stedet signaliserer den nye barnehageloven at barnehagelæreren selv skal være en aktiv deltaker sammen med barna. I tillegg til endringene i barnehageloven utvides innholdsparagrafen, noe som legger sterkere føringer for barnehagens innhold og oppgaver. Jansen (2010, s. 18) mener at summen av disse endringene fører til at barnehagen løftes ut av den tidligere familiepolitiske tenkningen og anerkjennes som læringsarena, hvor det faglige innholdet vektlegges i enda større grad enn tidligere.

Etter at målet om full barnehagedekning ble realisert i løpet av 2010-tallet, rettet politikerne ifølge Berit Bae (2018, s. 27-28) sitt fokus mot barnehagens innhold og oppgaver. Dette samsvarer med hovedinnholdet i de politiske dokumentene som ligger til grunn for dette prosjektet, da de i stor grad vektlegger kvalitetssikrende tiltak som skal bidra til å sikre et likeverdig tilbud i alle barnehager. Bae (2018, s. 27) problematiserer likevel at det er uklart

om de kvalitetssikrende tiltakene som presenteres i politiske dokumenter, slik som offentlige utredninger og stortingsmeldinger, begrunnes ut ifra barnets beste, eller om de også kan ha andre interesser slik som økonomi eller eierforhold.

1.7. Økt fokus på barnehagelæreren, kvalitet og kompetanse i barnehagen

Endringer innenfor barnehagesektoren, samt økt oppmerksomhet og fokus på kvalitet i barnehagen har påvirket barnehagelærerens rolle i barnehagen (Børhaug et al., 2018, s. 26). Børhaug et al. (2018, s. 26) understreker at «Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagelærernes ulike roller og pedagogiske praksis er derfor avgjørende for kvaliteten i barnehagen». Sammenhengen mellom kvalitet og kompetanse, og da særlig barnehagelærernes formelle kompetanse, er et tydelig og gjennomgående tema i de analyserte dokumentene, jeg mener derfor at dette er et sentralt punkt å belyse i oppgaven.

I 2008 varslet de politiske myndighetene om økt satsning på likeverdig kvalitet i alle barnehager, og personalets kompetanse ble fremhevet som et sentralt punkt for å oppnå dette målet (Larsen & Slåtten, 2014, s. 156). For å kunne forstå sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og personalets kompetanse må en se på hva som ligger i de to begrepene. Det finnes ikke et entydig svar på hvordan man skal definere kvalitet i barnehagen. Kjell-Åge Gotvassli (2013, s. 21) mener en av hovedgrunnene er at ulike grupper kan ha forskjellig forståelse for hva som utgjør et barnehagetilbud av god kvalitet. Ifølge Gotvassli (2013, s. 21-22) er politiske myndigheter opptatt av at det skal være nok barnehageplasser og en kostnadseffektiv drift. Foreldre fremstilles som mer opptatt av å ha et godt tilpasset og fleksibelt barnehagetilbud, mens de ansatte er opptatt av hva som er god pedagogikk. Basert på det overstående vil kvalitet være relativt, da det alltid vil være påvirket av både interne forhold samt endringer i omgivelsene (Gotvassli, 2013, s. 22). Søbstad referert i Gotvassli (2013, s. 22) presenterer likevel en mye brukt definisjon på kvalitet, «Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er».

Kompetanse er også et sammensatt og komplisert begrep, med mer enn en definisjon. En enkel forklaring er at kompetanse innebærer å være i stand til, eller å være skikket til å utføre arbeidet (Gotvassli, 2013, s. 17). Gotvassli utvider sin beskrivelse av kompetanse til «å besitte

nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger til å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål» (Gotvassli, 2013, s. 19). Ann Kristin Larsen og Mette Vaagan Slåtten (2014, s. 160) presenterer en lignende forståelse, de mener kompetanse kan forstås som «å omfatte kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver». Forfatterne presiserer at det ikke bare er barnehagelærere med formell utdanning som er innehavere av slik barnehagefaglig kompetanse, da det også finnes assistenter med høy kompetanse. Likevel mener Larsen og Slåtten (2014, s. 160) at sett ut ifra et kvalitetsperspektiv er det sikrest å satse på pedagogisk bemanning i barnehagen, da utdanningen kan sies å utgjøre en garanti for at den ansatte har den kompetansen som skal til for å utføre arbeidet på en kvalitetsmessig god måte. De analyserte dokumentene sier ikke direkte hva som legges i kompetansebegrepet, men fremhever viktigheten av formell utdanning, barnehagebasert kompetanseheving og etter- og videre utdanning (KD, 2013; KD, 2016; KD, 2017).

I 2017 nedsatte regjeringen en ekspertgruppe som skulle frembringe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærernes rolle og yrkesutøvelse (Børhaug et al., 2018). I sluttrapporten påpeker ekspertgruppen at en av barnehagelærernes viktigste oppgaver er å samhandle med barn. Siden ekspertgruppen anser barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle, forventetes det at barnehagelærerne har en reflektert forståelse for hva deres samfunnsoppdrag handler om, at de mestrer et mangfold av ulike arbeidsformer og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag når de planlegger og gjennomfører arbeidsoppgaver (Børhaug et al., 2018, s. 239). Ekspertgruppen mener at flere aktører kan bidra til å videreutvikle barnehagelærerrollen, men vektlegger særlig at profesjonsutøverne selv må være aktive i prosessen (Børhaug et al., 2018, s. 240). Ekspertgruppen mener at det å utvikle og videreutvikle et fagspråk som kan sette ord på barnehagelærernes sammensatte praksis er sentralt, da dette anses å være en utfordring innenfor både utdanningen og profesjonsutviklingen (Børhaug et al., 2018, s. 243). Ekspertgruppen slår samtidig fast at det fortsatt er et stort kunnskapsbehov, og at mer forskning må til for å styrke barnehagelærernes profesjon (Børhaug et al., 2018, s. 254).

1.8. Oppgavens disposisjon

Kapittel to redegjør for oppgavens teoretiske grunnlag. Det diskursanalytiske perspektivet til Norman Fairclough presenteres som det overordnende teoretiske perspektivet for dette prosjektet.

Kapittel tre består av relevant litteratur og tidligere forskning som beskriver og diskuterer barnehagen og barnehagelæreres rolle og funksjon. Dette kapitlet tar for seg barnehagens plass i samfunnet, barnehagelæreres rolle og spenninger i barnehagefeltet.

Kapittel fire utgjør de metodiske aspektene ved oppgaven. Her presenteres prosjektets vitenskapsteoretiske grunnlag, valg av forskningsmetode og utvalget av dokumenter som utgjør materialet i prosjektet. Avslutningsvis drøftes spørsmål knyttet til refleksivitet og transparens.

Kapittel fem redegjør for funnene basert på analysen. Først presenteres et innledende møte med barnehagelærere i barnehagen. Noen sentrale begreper blir belyst. Ulike fremstillinger av barnehagelærere bli beskrevet og avslutningsvis presenteres diskursene som er identifisert

I kapittel seks drøftes funnene. Jeg starter med å se på de identifiserte diskursenes tyngde i dokumentene. Deretter går jeg videre til å drøfte to sentrale funn med utgangspunkt i spenninger i barnehagefeltet. Jeg drøfter noen sentrale funn opp imot relevant litteratur og forskning.

I kapittel syv avsluttes og oppsummeres oppgavens funn og drøfting.

2. Teori

I dette kapitlet, som tar for seg oppgavens teoretiske rammer³, kommer jeg først til å ha fokus på diskurs og teori om diskurser. Jeg har valgt det diskursanalytiske perspektivet til Norman Fairclough som det overordnende teoretiske perspektivet for dette prosjektet og vil i første del av dette kapitlet gjøre rede for hvordan dette perspektivet rammer inn prosjektet. Beskrivelser av hvordan diskursanalysen er gjennomført vil jeg gjøre rede for i metodekapitlet.

Med utgangspunkt i Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips (1999) sin definisjon av diskursbegrepet: «en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnit af verden) på» (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9), vil jeg starte kapitlet med å kort gjøre rede for sentrale trekk som de fleste tilnærminger og teorier om diskurs deler. For det første deler disse teoriene den samme grunntanken om at språket vi bruker og måten vi prater på bidrar til å både forme og forandre vår forståelse av verden omkring oss, samt våre identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9). Alle tilnærmingene bygger videre på et sosialkonstruktivistisk grunnlag, noe som innebærer en kritisk tilnærming til selvfølgelig viten, og en erkjennelse av at vår kunnskap og forståelse av verden ikke er et speilbilde av det som er «der ute». Mennesker er kulturelle og historiske vesener, og vår forståelse av ulike fenomener er derfor alltid kulturelt og historisk betinget (Jørgensen & Philips, 1999 s. 13-14).

2.1. Kritisk diskursanalyse

Jeg har valgt Norman Fairclough sin kritiske diskursanalyse som det overordnede teoretiske perspektivet for dette prosjektet.⁴ Diskurs defineres innenfor dette perspektivet som en bestemt måte å snakke om ulike deler av verden på (Fairclough, 2003 s. 124). Ulike diskurser kan ut ifra sin posisjon eller perspektiv se verden på forskjellige måter. Det innebærer at det samme fenomenet kan omtales på forskjellige måter ut ifra ulike diskurser. I en tekst er det mulig å identifisere ulike diskurser, med ulike perspektiver på verden. Med utgangspunkt i Foucaults konstruktivistiske perspektiv, undersøker Fairclough sosial og kulturell forandring.

³ Jeg vil gjøre oppmerksom på at deler av dette kapitlet er basert på min prosjektplan, som ble levert som eksamen i emnet PED 314 våren 2018.

⁴ Det er verdt å nevne at kritisk diskursanalyse både er felles betegnelse for en rekke kritisk orienterte diskursteorier, samt navnet på Faircloughs egen tilnærming til diskursanalyse (Jørgensen & Philips, 1999, s. 72).

Ifølge Fairclough (2003, s. 124) er diskurser nært forbundet med konstruksjonen og rekonstruksjonen av mening. Fairclough forstår menings-skaping som en konstruktiv handling, noe som innebærer at gjennom tekstlige handlinger (produksjon og fortolkning av tekst) skapes ulike sosiale relasjoner, kunnskap og tenkemåter. På denne måten kan menings-skaping også få sosiale konsekvenser (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 23). Innenfor denne tilnærmingen til diskursanalyse forstår man dermed diskurser som både konstituerende og konstituert av andre sosiale forhold (Jørgensen & Philips, 1999, s. 28-29).

2.1.1. Diskurs, språk og tekst

Innenfor det diskursanalytiske perspektivet legges det vekt på at språket både strukturerer og struktureres av vår forståelse av virkeligheten. Gjennom språket skaper vi spesifikke representasjoner av virkeligheten rundt oss. Språket blir på denne måten en struktur som skaper mening. Når vi prater sammen eller skriver trekker vi på disse strukturene og uten dem ville det som ble sagt eller skrevet ikke gitt noe mening (Jørgensen & Philips, 1999, s. 17-19). Sett ut ifra Fairclough sitt diskursanalytiske perspektiv, er diskurs som nevnt en bestemt måte å snakke om ulike deler av verden på (Fairclough, 2003). Det betyr at man har strukturert språket på en slik måte at flere kjenner seg igjen i det som blir sagt, og det gir mening.

Fairclough (2003, s. 3) har en bred tilnærming til hva han ser på som tekst. Både handlelister, nyhetsartikler, månedsplaner i barnehagen og forelesninger på universitetet blir sett på som tekst. Samtidig anser han også tv-programmer og nettsider som tekst. Dette innebærer at tekst består av både skrift, tale, lyd og bilde, eller en kombinasjon av dem. På en måte kan man si at enhver *konkret* bruk av språket er tekst (Fairclough, 2003 s. 3). Ifølge Fairclough (2003, s. 8) kan tekster ha en kausaleffekt i den forstand at de kan føre til endringer innenfor menneskers kunnskap, holdninger, oppfattelser og verdier. Ifølge Fairclough (2003, s. 8) er det ikke noe poeng å ha et samfunnsvitenskapelig fokus på språket hvis man ikke tror at tekst kan ha en effekt eller bidra til forandring av det sosiale liv.

Forskjellen mellom tekst og diskurs er at en tekst er en konkret bruk av språket, mens diskurs blir sett på en relativt vanlig bruk av språket. Som et eksempel på dette skillet, kan man si at det jeg skriver i denne oppgaven er en konkret bruk av språket, og er med andre ord tekst. Samtidig bruker jeg både begreper, formuleringer og en sjanger som blir sett på relativt vanlig innenfor det å skrive en akademisk tekst. Derfor kan man si at jeg trekker på en «akademisk diskurs».

2.1.2. Diskurs, struktur og praksis

Å analysere tekster er en viktig del av diskursanalyse, men samtidig handler ikke diskursanalyse bare om den språklige analysen av en tekst. Ifølge Fairclough (2003, s. 3). skal man ha et todelt fokus, hvor man beveger seg frem og tilbake. På den ene siden skal man ha fokus på den kommunikative hendelsen: som er et konkret tilfelle av språkbruk (Jørgensen & Philips, 1999 s, 79). Det kan for eksempel være en nyhetsartikkel, et intervju eller som i dette tilfellet politiske dokumenter. Samtidig skal man også ha fokus på diskursorden, som er summen av de diskurstyper man bruker innenfor en institusjon eller innenfor et bestemt sosialt domene (Jørgensen & Philips, 1999 s. 80). Fairclough har hentet begrepet diskursorden fra arbeidet til Foucault, men bruker det på en annen måte innenfor kritisk diskursanalyse. Ifølge Fairclough (2003, s. 220) er en diskursorden en bestemt kombinasjon av sjanger, diskurs og stil, som til sammen utgjør den diskursive delen av en sosial praksis. Diskursorden er den sosiale strukturen som avgrenser de mulighetene vi har innenfor språket. Selv om vi innenfor språket har mange forskjellige valgmuligheter, er valgene likevel ifølge Fairclough sosialt strukturert (Fairclough, 2003 s. 220).

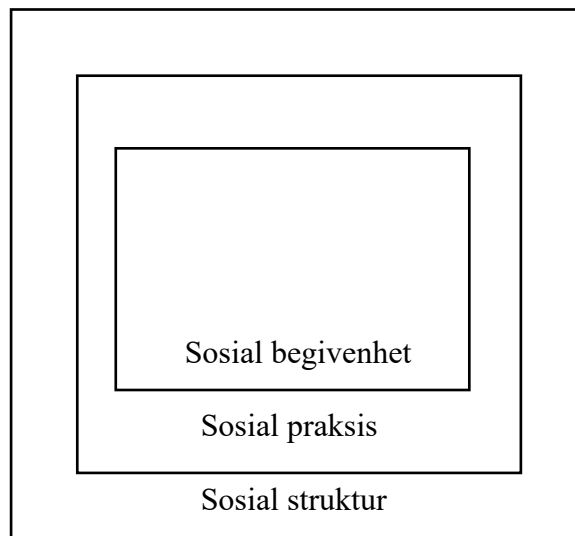
I Fairclough sin diskursanalytiske tilnærming er diskurs kun et blant flere aspekter av en sosial praksis og han skiller mellom diskursive praksiser og andre sosiale praksiser (Jørgensen & Philips, 1999, s. 15). Det finnes flere diskursive praksiser innenfor en diskursorden. I en diskursiv praksis produseres, brukes og fortolkes språket gjennom skrift og tale (Jørgensen & Philips, 1999 s. 80). En diskursorden er som nevnt summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial arena eller institusjon. En barnehage er et eksempel på en slik institusjon, og innenfor barnehagens diskursorden finnes det flere diskursive praksiser, som for eksempel foreldresamtaler og personalets kunnskap- og teoribaserte skrift- og talespråk. I en diskursiv praksis brukes diskurstyper (diskurser og sjangere) på en bestemt måte (Jørgensen & Philips, 1999 s. 80). Sjanger er en bestemt måte å samhandle tekstlig, og en sjanger strukturerer teksten på en bestemt måte (Fairclough, 2003 s. 17). Nyhetsartikler, akademiske tekster, politiske dokumenter og forelesninger er eksempler på ulike sjangere.

Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 80) er et hvert enkelt tilfelle av språkbruk en kommunikativ hendelse. En kommunikativ hendelse består av tre deler: en tekst (språk, skrift eller bilde), en diskursiv praksis (produksjon, forbruk eller tolkning av tekst) og en sosial praksis. En sosial praksis er den større sosiale praksisen som den kommunikative hendelsen er en del av (Jørgensen & Philips, 1999 s. 80). Ifølge Øivind Bratberg (2017, s. 49) er den

gjensidige påvirkningen mellom tekst, diskurs og sosial praksis selve drivkraften i kritisk diskursanalyse.

2.1.3. Sosial begivenhet, sosial praksis og sosial struktur

Fairclough har innenfor kritisk diskursanalyse laget det som heter den tredimensjonale modell. Denne modellen kan man bruke som et verktøy når man skal gjennomføre en diskursanalyse. Fairclough skiller i sin modell (se figur 1 under) mellom tre sentrale nivåer: sosial begivenhet, sosial praksis og sosial struktur. Figur 1 under viser en illustrasjon av Faircloughs tredimensjonale modell.



Figur 2.1. Norman Faircloughs tredimensjonale modell

Det innerste nivået: sosial begivenhet, består av både semantiske og lingvistiske elementer som bidrar til å forme tekstens egenskaper. Det midterste nivået: sosial praksis, handler både om hvordan den som produserer teksten alltid trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangere, og at mottakeren av teksten også trekker på eksisterende diskurser og sjangere i sin fortolkning av teksten. Det ytterste nivået: sosial struktur, kan forstås som den bredere sosiale strukturen som teksten er en del av (Jørgensen & Philips, 1999, s. 80-81).

Å skrive eller snakke, er en måte mennesker kan samhandle innenfor en sosial begivenhet (Fairclough, 2003 s. 21) og man kan skille mellom sosiale begivenheter som har høy eller lav tekstlig karakter. En gruppe ettåringer som leker sammen vil være et eksempel på en sosial begivenhet med lav tekstlig karakter, barna bruker språket til å kommunisere sammen, men det er likevel det non-verbale kroppsspråket som har størst fokus. Dette står som en

motsetning til et faglig innlegg på et foreldremøte som vil ha høy tekstlig karakter. De ansatte formidler og foreldrene lytter eller noterer. En sosial begivenhet vil i denne oppgaven være en tekst. Sosial begivenhet blir dermed forstått som det tekstuelle nivået av modellen, hvor ord og uttrykk analyseres grundig (Skrede, 2017, s. 31). Sosiale praksiser er det som kontrollerer og begrenser utvalget til de sosiale strukturenes muligheter (Fairclough, 2003 s. 23). Sosial praksis kan her sees i sammenheng med diskursordenen.

Sosiale praksiser formidler ulike sosiale elementer som er forbundet med spesifikke deler av det sosiale liv. Ifølge Fairclough (2003, s. 25) formidler sosiale praksiser relasjoner, handling, identiteter, materialitet (verden) og diskurser. Sosiale praksiser formidler diskurser, og dermed også språket, sammen med andre sosiale elementer som er ikke-diskursive (Fairclough, 2003 s. 25). I barnehagen er personalmøter, samtaler med barn og samtaler med foreldre eksempler på ulike sosiale praksiser, hvor tekster produseres, tolkes og konsumeres. Hvordan tekster formes og tolkes avhenger av den sosiale sammenhengen og kan føre til at ulike tekster tolkes og oppfattes ulik i forskjellige kontekster (Jørgensen & Philips, 1999).

Sosiale strukturer anses som relativt stabile strukturelle mønster som omgir oss og påvirker det daglige livet (Skrede, 2017, s. 33). En sosial struktur definerer et potensial, den strukturerer rammene for et sett med muligheter samt noen begrensninger (Fairclough, 2003 s. 23). En sosial struktur kan bli sett på som en abstrakt enhet. Det kan for eksempel være en økonomisk struktur, en sosial klasse eller et språk. For eksempel har det norske språket flere «regler» for hvordan man kan kombinere forskjellige språklige elementer, og disse definerer hva som er mulig eller ikke. Det er for eksempel mulig å si: «to bøker» men det er ikke mulig å si «bøker to». De tre nivåene i modellen har en gjensidig påvirkning på hverandre, men i en konkret analyse skal de undersøkes hver for seg (Skrede, 2017 s. 32-33).⁵ Jeg vil nå kort utdype forholdet mellom de tre nivåene.

⁵ Ifølge Joar Skrede (2017, s. 32) bruker Fairclough fra og med *Analysing Discourse* (2003) en nyere utgave av modellen. I utgangspunktet utgjør det ikke noen store forskjeller for bruken av selve modellen, men for å unngå forvirring velger jeg å bruke begrepene fra den nyere versjonen av Fairclough sin tredimensjonale modell.

Gamle begreper	Nye begreper
Tekst	Sosiale begivenheter
Diskursiv praksis	Sosial praksis
Sosial praksis	Sosial struktur

Tabell 2.2. Hentet fra Skrede (2017, s. 33). Sammenstilling av nye og gamle begreper i kritisk diskursanalyse

En sosial begivenhet er ikke en direkte konsekvens av den sosiale strukturen. Forholdet mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter er mediert av sosiale praksiser (Fairclough, 2003, s. 23). Mediering innebærer at mening forflyttes, fra en sosial praksis til en annen eller fra en tekst til en annen (Fairclough, 2003 s. 30). Dette er ofte en omfattende prosess som medfører kjeder eller nettverk av tekster. Et politisk dokument slik som St. Meld. Nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* er et eksempel på dette. Dokumentet blir skrevet av et departement som baserer seg på ulike kilder. Dokumentet blir så lest av barnehagelærere og andre individer med tilknytning til barnehagen, som igjen kan se dokumentet i sammenheng med andre tekster, som for eksempel en samtale rundt lunsjbordet på jobb eller et nyhetsinnslag på tv. Språket er en form for sosial struktur, mens tekst er en del av en sosial hendelse og diskursorden er deler av den sosiale praksis. Oppsummert kan man si at sosiale strukturer definerer hva som er mulig, sosiale begivenheter er det som faktisk skjer, og forholdet mellom hva som mulig og hva som er faktisk, er mediert av den sosial praksis (Fairclough, 2003 s. 223). I forhold til en konkret analyse innebærer dette at man begynner med den sosiale begivenheten, og analyserer teksten som en del av denne (Fairclough, 2003 s. 223).

2.1.4. Intertekstualitet

Ifølge Fairclough (2003, s. 3) er man innenfor kritisk diskursanalyse opptatt av både forbindelser og forandring, samtidig som man er opptatt av det som skjer i bestemte tekster. Intertekstualitet handler om hvordan en tekst alltid er i dialog med andre tekster. Det innebærer at en tekst alltid trekker på, inkorporerer og rekontekstualiserer andre tekster (Fairclough, 2003 s. 17). Alle tekster trekker på diskurser og elementer fra tidligere hendelser. Fairclough ser på intertekstualitet som et uttrykk for både stabilitet og forandring. Når man trekker på diskurser som allerede finnes, men gjør det på nye måter, så kan det bidra til å skape forandring (Jørgensen & Philips, 1999 s. 85).

Intertekstualitet handler også delvis om de antagelsene vi mennesker gjør når vi skriver eller snakker. Intertekstualitet er alltid tilstede i en tekst, men det er ikke sikkert at produsenten eller mottakeren er oppmerksom på det. Hva som blir sagt eller gjort eksplisitt i en tekst hviler alltid på det som forblir usagt, og som samtidig blir tatt for gitt. Dette skaper en kobling eller et kjede mellom det som skjer i en bestemt tekst og det som finnes på utsiden av teksten (Fairclough, 2003 s. 17). Politiske dokumenter er et eksempel på en sjanger hvor det ofte er mulig å finne konkrete spor på intertekstualitet, da dokumentene bruker hverandre for å

legitimere handlingsplanene som presenteres. Ofte er det mange av de samme ordene, begrepene og setningene går igjen, og det er mulig å se koblingen mellom de ulike dokumentene. Fairclough (1992, s. 117-118) kaller det «manifest intertekstualitet» når tekster helt tydelig trekker på andre tekster gjennom å eksempelvis referere direkte til hverandre.

2.1.5. Diskurs og hegemoni

Hegemoni handler om å oppnå og bevare makt eller dominans (Fairclough, 2003 s. 58). For å oppnå hegemoni må en bestemt forståelse av verden bli oppfattet som en universell sannhet. Dette skjer når en bestemt diskurs har fått makt til å definere hva som er sant eller riktig, og dette ikke blir utfordret eller blir stilt spørsmål ved. Hegemonisk makt er avhengig av et samtykke, i stedet for direkte maktbruk eller tvang (Fairclough, 2003, s. 218). Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 87) er det derfor mulig å gjøre motstand. Hegemoni er en forhandlingsprosess, hvor ulike diskurser «konkurrerer» om å skape en felles forståelse. Konkurrerende elementer utfordrer de dominerende diskursene, og endring oppstår når diskursive elementer uttales på nye måter (Jørgensen & Philips, 1999 s. 88). For Fairclough vil det å analysere hegemoni gi forskeren mulighet til å undersøke hvordan diskursive praksiser er en del av de sosiale praksiser, hvor også maktrelasjoner utgjør en stor del av bildet (Jørgensen & Philips, 1999 s. 88).

2.1.6. Diskurs, identitet og subjektposisjoner

Diskurser bidrar til å konstruere sosiale identiteter (Jørgensen & Philips 1999, s. 79). Fairclough ser på identitetskonstruksjon som et sentralt aspekt ved en diskursanalyse, og mener at dette derfor er noe som bør undersøkes (Jørgensen & Philips, 1999, s. 151). Et diskursivt perspektiv på identitet bygger på det sosialkonstruktivistiske grunnsynet om at verden er historisk og kulturelt betinget, og ikke et speilbilde av det som er «der ute». Innenfor diskursteori forstår man dermed identitet som noe man kan akseptere, forhandle eller forkaste i ulike diskursive prosesser (Jørgensen & Philips, 1999, s. 55). Identitet blir på denne måten definert sosialt, og ikke av individet selv.

I arbeidet med å identifisere ulike forståelser av barnehagelærerprofesjonen i de politiske dokumentene, har jeg kombinert kritisk diskursanalyse med Laclau og Mouffe (Diskursteori) sin forståelse av identitet. Begge tilnærmingene ser på «subjektet som skapt i diskurser» (Jørgensen & Philips, 1999, s. 26), noe som innebærer at mennesket blir født inn i ulike diskurser, som andre mennesker har vært med på å produsere og reprodusere før dem. Forskjellen mellom de to tilnærmingene handler om hvor mye frihet de mener subjektet har i

forhold til diskursen. Laclau og Mouffe deler Foucaults forståelse av at subjektet styres av strukturene, i motsetning til Fairclough som mener at folk både er «språkets herre og slave» (Jørgensen & Philips, 1999, s. 27).

I følge Laclau og Mouffe har subjektet muligheten til å identifisere seg med ulike diskursivt konstruerte subjektposisjoner og det er denne identifikasjonsprosessen som ligger til grunn for konstruksjon av identitet. Til hver subjektposisjon det er knyttet forventninger om hvordan man skal oppføre seg, hva man kan si og hva man ikke kan si (Jørgensen & Philips, 1999, s. 53). Det ville for eksempel bli oppfattet som et brudd på forventningene hvis en barnehagelærer møtte på jobb iført vulgære klær, eller kom med rasistiske ytringer i garderoben.

Videre forstår Laclau og Mouffe subjektet som fragmentert, som vil si at subjektet ikke bare har posisjon i en diskurs, men gjerne i flere forskjellige diskurser samtidig. Et annet sentralt poeng i denne sammenhengen er at det aldri vil finnes bare en diskurs som strukturerer det sosiale, det vil alltid være flere og gjerne motstridende diskurser i omløp (Jørgensen & Philips, 1999, s. 53). Dette innebærer at individet kan identifisere seg med mange ulike subjektposisjoner samtidig (Jørgensen & Philips, 1999, s. 53). I barnehagen er man for eksempel 'barnehagelærer', hjemme er man 'kone' eller 'mor' og på besøk er man 'gjest'.

3. Barnehagens plass i samfunnet og barnehagelærerens rolle

Siden det overordnede formålet for dette prosjektet er å undersøke hvordan barnehagelæreres profesjon fremstilles i nyere politiske dokumenter, anser jeg det også som relevant å inkludere litteratur og tidligere forskning som beskriver og diskuterer barnehagen og barnehagelæreres rolle og funksjon. Dette kapitlet vil derfor ta for seg barnehagens plass i samfunnet, barnehagelærerens rolle og spenninger i barnehagefeltet.

I løpet av bare noen få tiår har det skjedd store endringer innenfor barnehagesektoren (Skjæveland, 2016, s. 68). Barnehageutbyggingen har vært omfattende, noe som har ført til at dagens sektor preges av både større barnehager, større barnegrupper og flere barn under tre år. Lovfestet rett til barnehageplass (Barnehageloven, 2005, §12a) har hatt stor betydning for barnehagens utvikling, og har blant annet bidratt til den enorme utbyggingen. Barnehagen har også beveget seg fra å bli sett på som en oppbevaringsinstitusjon til å bli anerkjent som det første frivillige trinnet i barns helhetlige utdanningsløp (KD, 2013; KD, 2016). Dette har videre ført til at man innenfor barnehagesektoren og i samfunnet forøvrig, har diskutert hvilken retning barnehagen bør ta. Blant annet har balansen mellom lek og læring, barnehagen som arena for tidlig innsats og barnehagens allmennpedagogiske oppdrag blitt diskutert (KD, 2016, s. 32). Alle disse endringene har påvirket både barnehagens og barnehagelærernes arbeidsoppgaver, rolle og plass i samfunnet (Bjerkestrand & Pålerud, 2010) og jeg vil derfor skissere og drøfte kontekstuelle forhold, endringer og spenninger i sektoren som har betydning for hvordan jeg forstår og diskuterer resultatene av mine analyser av barnehagepolitiske dokumenter. Drøftingen vil ha «Den nordiske barnehagemodellen» som utgangspunkt og jeg vil derfor starte med en kort beskrivelse av denne.

3.1. Den nordiske barnehagemodellen

Det er den sosialpedagogiske tilnærmingen man gjerne refererer til som den nordiske barnehagemodellen, og som ofte fremstilles som «barnehagens egenart» (Skjæveland, 2016, s. 69). Den sosialpedagogiske tradisjonen har ifølge Yngve Skjæveland (2016, s. 69) preget den norske barnehagen over lang tid. Innenfor denne tradisjonen fremstilles barndommen som verdifull i seg selv, og tilnærmingen til læring er at den først og fremst tar utgangspunkt i barnas utvikling og egne interesser. Ifølge Bae (2018, s. 11) er noe av det mest betydningsfulle med den norske barnehagepedagogikken nettopp at man verdsetter barndommen og lekens egenverdi, samt at man har en helhetlig tilnærming og ser omsorg, lek

og læring i sammenheng. Bae (2018, s. 87) forklarer en helhetlig tilnærming til barns utvikling med at læring foregår i alle mulige situasjoner, både planlagte og uformelle. Hun presiserer også at barns rett til medvirkning og aktive deltakelse er sentral innenfor en slik tilnærming (Bae, 2018, s. 87). Innenfor den sosialpedagogiske tilnærmingen har formålet vært å fokusere på barns aktiviteter, lek og lærelyst, uten å ha spesifikke mål. Innenfor denne tradisjonen har man tradisjonelt vært mer opptatt av sosial kompetanse og identitetsutvikling, og i mindre grad fokusert på et bestemt faglig innhold. Det innebærer ikke at læring i barnehagen har vært uten innhold, men at innholdet har tatt utgangspunkt i barnas interesser og ikke i konkrete læringsmål (Skjæveland, 2016, s. 69).

3.2. Barnehagen som samfunnsinstitusjon

Barnehagen har blitt en viktig samfunnsinstitusjon med mange ulike oppgaver. Barnehagen skal både bidra til å gi barn en trygg og god barndom, samt være et sted hvor barn kan bygge gode vennskap og få utfolde seg i lek og læring (Thoresen, 2017). Barnehagen har fått i oppgave å være en fleksibel velferdsordning, en god barndomsarena og det første frivillige trinnet i utdanningsløpet (KD, 2013; KD, 2016). Alle disse funksjonene overlapper hverandre til en viss grad, og omtales ofte i politiske styringsdokumenter. Østrem (2018, s. 11) mener at det som kjennetegner barnehagen som samfunnsinstitusjon er de mange og komplekse oppgavene som til sammen utgjør barnehagens helhet og hun har forsøkt å forklare barnehagens komplekse og sammensatte oppgave på følgende måte: «Barnehagen er på en og samme tid et sted for læring, omsorgsarena og lekeplass, arnested for vennskap, spesialpedagogiske tiltak og et fellesskap der små barn kan få sine første erfaringer som medborgere i et demokratisk samfunn» (Østrem, 2018, s. 16). Hva som er barnehagens rolle i samfunnet vil likevel variere ut ifra hvem man spør. Foreldre, politikere og barnehageansatte vil ha mange og til tider ulike forventinger til hva barnehagen skal være (Østrem, 2018; Thoresen, 2017).

Til tross for at den sosialpedagogiske tradisjonen har stått sterkt innenfor den norske barnehagesektoren, mener flere forskere (Otterstad & Braathe, 2010; Thoresen, 2010; Greve, Jansen & Solheim, 2014) at en mer skoleforberedende tradisjon har fått større innpass i barnehagen de siste årene. Innenfor denne tradisjonen legges det større vekt på å forberede barna på videre skolegang, herunder at det aktivt arbeides med barnas kognitive ferdigheter og at det gjerne settes mål for det enkelte barns læringsresultater innenfor gitte områder (Greve et al., 2014, s. 138). Innenfor det barnehagefaglige miljøet er mange skeptiske til en

slik forståelse av læring, da de blant annet frykter at dette skal true barnehagens egenart, samt skape en skjevfordeling i den helhetlige tilnærmingen til omsorg, lek og læring (Skjæveland, 2016, s. 69). Skjæveland (2016, s. 69-70) mener at dagens barnehage befinner seg i et spenningsfelt mellom den sosialpedagogiske tradisjonen, og den skoleforberedende tradisjonen. Jeg vil derfor i de følgende underkapitlene diskutere disse spenningene noe mer utdypende.

3.2.1. Utdanningspolitikkenes plass i barnehagen

Historisk sett kan man si at politikerne tidligere har utvist liten interesse for barnehagen som samfunnsinstitusjon (Børhaug et al., 2018, s. 106), og i stor grad har overlatt ansvaret for utviklingen av barnehagens innhold og oppgaver til profesjonsutøverne (Østrem, 2018, s. 13). Ifølge Østrem (2018, s. 13) kan dette tolkes på to måter. På den ene siden indikerer den manglende interessen at politikerne ikke var så opptatt av hvordan barna hadde det i barnehagen. På den andre siden kan lav grad av politisk innblanding i barnehagen tolkes som et signal på at politikerne hadde tillit til barnehagelærerprofesjonen (Østrem, 2018, s. 13). Den lave politiske innblanding i barnehagesektoren kan også illustreres ved å se på forskjellen mellom barnehagen og skolen. I motsetning til barnehagen har skolen alltid vært gjenstand for politisk interesse og styring (Østrem, 2018, s. 14). Ikke før i 1975 ble den første barnehageloven innført, og i 1996 fikk barnehagen sin første rammeplan. I dag er situasjonen ganske annerledes, og det er mange som ønsker å mene noe om og ha innflytelse over barnehagens innhold og oppgaver, herunder de politiske styringsmaktene.

Det at barnehagen har fanget politikernes oppmerksomhet på en helt annen måte nå enn tidligere kommer ikke av omsorg for barna og deres hverdagsliv, det skyldes politikernes interesse i landets konkurransevner hevder Ingeborg Tveter Thoresen (2015, s. 162). 'Kompetanse', 'kunnskap' og 'utdanning' er ifølge Thoresen blitt honnørord som myndighetene vektlegger i sitt kappløp med andre land, og hun ser dette i sammenheng med andre politiske organer slik som EU og Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (Thoresen, 2015, s. 163). OECD er ikke et styrende organ, men legger likevel premisser for norsk barnehagepolitikk, noe som blir svært tydelig gjennom hyppige henvisninger til ulike OECD-rapporter i norske stortingsmeldinger (KD, 2013; KD, 2016).

Utdanningskomiteen i OECD gjennomførte i 1998 en analyse av barnehagepolitikken til medlemslandene sine. I sluttrapporten «Starting Strong» som kom ut i 2001, mottok Norge og de andre nordiske landene mye anerkjennelse, da særlig for synet på barn og barndom

(Jansen, 2010, s. 23). Rapporten vektla spesielt hvordan den nordiske barnehagemodellen anerkjenner barndommen som verdifull i seg selv, og ikke bare som en forberedelse på det videre liv. Det blir slått fast at i norske barnehager vektlegges en kombinasjon av omsorg og pedagogikk (Jansen, 2010, s. 29). I den neste rapporten «Starting Strong II» som kom ut i 2006, anerkjenner OECD igjen den nordiske barnehagemodellen for sin helhetlige tilnærming til barns læring og utvikling (Jansen, 2010, s. 29). Flere stortingsmeldinger, herunder St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (KD, 2013), og St. Meld. Nr.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (KD, 2016) refererer til disse rapportene. Jansen (2010, s. 29) mener likevel at flere politiske dokumenter som har kommet ut de seneste årene utviser en forståelse for barnehagen som strider imot det OECD tidligere har gitt Norge anerkjennelse for. Samtidig som norske barnehager har mottatt ros for sin helhetlige tilnærming, har OECD også kritisert norsk barnehagepolitikk for sin manglende forståelse av lekens betydning for læring (Hogsnes, 2010, s. 56).

3.2.2. Barnehagen som læringsarena

Det understrekes i barnehagens samfunnsmandat at læring skal være en del av barnehagens innhold (UD, 2017, s. 7). Ifølge Skjæveland (2016, s. 81) kobles kvalitet i barnehagen i økende grad til kvalitet på læring. Han mener videre at det etter 2006 har skjedd en endring i synet på læring i barnehagen. Tidligere ble det vektlagt at det skulle være en balanse mellom formell og uformell læring, men etter hvert økte presset om å ha en mer systematisk tilnærming. På begynnelsen av 1990-tallet var leken det viktigste i barnehagen, og den gjennomgående fremstillingen var at alt av faglig innhold skulle knyttes til aktiviteter slik som maling og tegning. Dette er aktiviteter som i lang tid hadde hatt en sterk posisjon i barnehagen. I 2006 beveget Kunnskapsdepartementet seg bort fra sitt tidligere fokus på lek, tegning og maling, og la i stedet større vekt på at barnehagen skulle drive med kompetanseutvikling (Skjæveland, 2016, s. 82). Også Otterstad & Braathe (2010), Thoresen (2010), Greve et al. (2014) hevder det har skjedd et skifte fra en mer tradisjonell tilnærming til lek og læring med utgangspunkt i barnas egne interesser, til et mer fremtidsrettet og skoleforberedende perspektiv, som i større grad handler om å forberede barna på videre skolegang.

Både Thoresen (2010) og Kristin Rydjord Tholin (2018) er bekymret for at denne forskyvningen kan føre til at barnehagens omsorgsoppgave skal forsvinne til fordel for et økt læringsfokus. Thoresen (2015, s. 162) mener at den hyppige bruken av begreper slik som;

'kunnskapssamfunnet', 'livslang læring', 'læringsmiljø' og 'læringsutbytte' indikerer at kunnskap og læring har fått en mer sentral plass i barnehagepolitikken. Tholin (2018, s. 69) problematiserer at omsorg sjeldent nevnes i barnehagens styringsdokumenter, samt at arbeidet med omsorg ofte fremstilles som diffust. Greve (2015, s. 201) mener at leken og vennskapet er under politisk press, og at politikerne er mer opptatt av barns utbytte av å gå i barnehagen. Bae (2018) frykter også at leken skal miste sin sentrale plass i barnehagen. Hun problematiserer blant annet at «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (UD, 2017) ikke eksplisitt sier noe om barns vedtatte rett til lek (Bae, 2018, s. 74).

Hilde Dehnæs Hogsnes (2010, s. 53) mener på sin side at hvordan man oppfatter læring i barnehagen alltid vil være i endring og utvikling, og at vår forståelse av læring henger sammen med hvilket syn man har på barn, samt hvilke forventninger man har til barnehagens samfunnsmandat. Ifølge Skjæveland (2016, s. 82) er endringen i forståelsen av læring i barnehagen et varsel om et mer instrumentelt læringssyn, hvor tilnærmingen til læring er at den skal ha et bestemt formål. Det er ikke lengre bare barnas individuelle utvikling som er i fokus, barnehagen skal også være en investering for samfunnet.

3.2.3. Barnehagen som fremtidsinvestering

Utbyggingen av barnehagesektoren har ført til økt økonomisk investering, noe som også har bidratt til å øke myndighetenes interesse for barnehagens innhold og rolle i samfunnet (Thoresen, 2010, s. 128; Bae, 2018, s. 26). Politikerne er blant annet opptatt av hvordan barnehagen kan bidra til å forberede barna på de kravene som venter dem senere i utdanningsløpet og i arbeidslivet (Østrem, 2018, s. 13). Magne Mogstad og Mari Rege gjennomførte i 2009 et metastudie av en stor mengde forskningsresultater, og kom frem til at tidlig innsats og skoleforberedende tiltak i barnehagen har positiv effekt, særlig på barn som kommer fra vanskeligstilte familier men også på barn fra andre sosiale lag (Mogstad & Rege, 2009). Mogstad og Rege (2009) hevder at det spesielt er førskoletilbud med særlig fokus på læring som har positiv effekt på barns videre utvikling og utdanning, de mener at:

«Læring i førskolealder sikrer barn et større læringsutbytte i første klasse, noe som fører til ytterligere større læringsutbytte i andre klasse og så videre. Dette betyr at avkastningen av investering i skolen og universitetet øker hvis læringsgrunnlaget fra tiden i barnehagen er solid» (Mogstad & Rege, 2009, s. 18).

Basert på sine forskningsresultater mener Mogstad og Rege (2009) at kvaliteten på den norske barnehagen må bli bedre, og at det må legges mer vekt på strukturert læring. Sommer (2014,

s. 130-131) mener på sin side at det å ha for stort fokus på tidlig innsats og læring i barnehagen kan ha motsatt effekt, og bidra til at barn utvikler læringsvegring og angst. Sommer (2014, s. 131) mener at barnehagebarn som får delta i barneorienterte aktiviteter tilpasset deres egen utvikling og interesser presterer bedre i både matematikk, lesing, skriving og språk enn barn som har deltatt i mer skoleforberedende programmer. Han vektlegger viktigheten av å ivareta barnas sosiale og emosjonelle utvikling, i stedet for å fokusere på tidlig læring i barnehagen (Sommer, 2014, s. 131). Tora Korsvold har også ytret flere bekymringer omkring synet på barn som fremtidsinvestering (Korsvold, 2004). Korsvold (2004, s. 46) mener blant annet at fremstillingen av barnehagebarn som en økonomisk investering kan bidra til å nedtone barndommens egenverdi. Samtidig mener Thoresen (2015, s. 162) at nå som barnehagen har fått en så sentral rolle i velferdssamfunnet og krever betydelige økonomisk ressurser, så har myndighetene rett til å spørre hva samfunnet får igjen for å investere i barnehagesektoren.

Forventningene til hva barnehagen kan bidra med til samfunnet er store, og det er mange aktører som vil mye med barnehagen (Østrem, 2018, s. 14). Østrem (2018, s. 14) mener at den økte interessen for barnehagens innhold også skaper et paradoks. Aldri før ha så mange aktører vist interesse for barnehagen, samtidig mener hun at jo flere som legger press på barnehagesektoren desto snevrere blir barnehagens pedagogiske oppgave. Østrem (2018, s. 14) mener for eksempel at en økende tilnærming til instrumentell læring med forhåndsbestemte mål, truer den mer helhetlige tilnærming som har preget barnehagen over lengre tid. Østrem (2018, s. 14) spør videre om utvikling mot økt læringsfokus har ført til at noen av barnehagens andre sentrale oppgaver har havnet i skyggen av det hun kaller «ferdighetsstimulerende førskoletiltak».

3.3. Barnehagelæreren – rolle, profesjon, kunnskap og identitet

Barnehagens samfunnsmandat rommer et mangfold av ulike oppgaver knyttet til omsorg, lek og læring. Barnehagelærerne har fått i oppgave å ivareta barnehagens samfunnsoppdrag, og realisere rammeplanens formål (Hennum & Østrem, 2018, s. 19) og barnehagelærerens rolle er på lik linje med barnehagens mandat både sammensatt og kompleks.

Ifølge Børhaug et al. (2018, s. 36) er en rolle «summen av de forventningene som stilles til en person i en bestemt posisjon». Innholdet i rollen knyttes både til egne og andres forventninger til rollen. Barnehagelærerne har en formell rolle i samfunnet, da deres mandat er knyttet til

både lover og rammeverk (Børhaug et al., 2018, s. 36). Når en barnehagelærer utfører de oppgavene som barnehagen har fått gjennom politiske styringsdokumenter, representerer hun/han ikke først og fremst seg selv men samfunnet som en helhet (Hennum & Østrem, 2018, s. 18). Samtidig er barnehagelærere medlemmer av en profesjon med en bestemt etisk og teoretisk kompetanse og identitet.

3.3.1 Barnehagelærerprofesjonens kompetanse

Profesjon er et omfattende og komplisert begrep med mer enn en definisjon (Molander & Terum, 2008). Den klassiske definisjonen på profesjon stiller krav om langvarig formell utdanning, samt en spesialisering som gir profesjonsutøvere monopol på det problemområdet profesjonen har ansvar for (Børhaug, 2018 s. 53; Hennum & Østrem, 2018, s. 19). Yrker som krever kortere utdanning ble tidligere omtalt som semiprofesjoner. I dag er ikke skillet mellom profesjon og semiprofesjoner like aktuelt, og det er mer vanlig at yrker som krever høyskole/universitetsutdanning, samt har et samfunnsmandat på vegne av fellesskapet, anses som profesjoner (Hennum & Østrem, 2018, s. 20). Harald Grimen (2008) mener profesjoner har et forvalteransvar for en type oppgave, noe som innebærer at «samfunnet legger en oppgave i hendene på en gruppe yrkesutøvere» (Grimen 2008, s. 208). Barnehagelærere har et samfunnsmandat som er definert i barnehagelov og rammeplan, og som de som profesjonsutøvere er forpliktet til å realisere. Den nyere definisjonen på profesjon favner dermed også barnehagelærerne.

Ifølge Jens-Christian Smeby (2008, s. 87-88) er profesjoner kunnskapsbaserte yrker. Kunnskap, verdier og ferdigheter som tilegnes gjennom høyere utdanning blir sett på som et viktig premiss for å kunne håndtere profesjonsutøvelsen på en kompetent måte, og anses for å være selve kjernen i profesjonens yrkesutøvelse og autonomi. Å være kvalifisert til et yrke innebærer altså å ha en bestemt form for kompetanse (Eik et al. 2016, s. 67). For barnehagelærere innebærer dette en særegen barnehagefaglig kompetanse. For å kunne ivareta det brede mandatet og de oppgavene barnehagen er satt til å gjøre i samfunnet, må denne barnehagefaglige kompetansen være mangfoldig og sammensatt (Hennum & Østrem, 2018, s. 24).

Den kompetansen som det er forventet at barnehagelærere skal ha er beskrevet i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD, 2012) og her står det blant annet at utdanningen skal kvalifisere kandidatene til å utøve barnehagelæreryrket i et samfunn preget

av mangfold og endring. Selv om det blir gitt en tydelig beskrivelse av hva det er forventet at en ferdig utdannet barnehagelærer skal kunne, påpeker Eik et al. (2016, s. 66) at kompetanse ikke er statisk. Det innebærer at en barnehagelærer ikke vil være ferdig utlært selv etter endte studier. Ifølge Bernt Anders Hennum og Østrem (2018, s. 9) er den formelle utdannelsen bare begynnelsen, og at etter endte studier følger en kontinuerlig utvikling og dannelsesprosess. Ifølge Kåre Heggen (2008, s. 321) er det nettopp en kombinasjon av utdanning og praksis som gir profesjonsutøveren den nødvendige kunnskapen og kompetansen som skal til å håndtere et yrke på en profesjonell måte. Hennum og Østrem (2018, s. 19) understreker videre at spesialistkompetanse er en forutsetning for å kunne kalles en profesjonsutøver og mener at barnehagelærernes spesialistkompetanse ligger i krysningspunktet mellom teoretisk kunnskap, handlingskompetanse og etisk refleksjon.

3.3.2 Barnehagelæreren og identitet

Når det gjelder profesjonsidentitet deler Heggen (2008) dette inn i to hovedkategorier: en profesjonsidentitet som favner kollektive trekk ved dem som er utøvere av yrket, og en profesjonell identitet som kobles til enkeltindividet. Heggen (2008, s. 321) skriver at «profesjonskvalifisering handler også om å identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon, og i tillegg om å identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i dette feltet». Steinnes (referert i Eik et al., 2016, s. 41) kobler begrepet yrkesrolle til profesjonsidentitet og profesjonell identitet. I dette ligger en forståelse av at yrkesrollen som barnehagelærer er tett knyttet til en identitet som påvirker utøvelsen rollen. Eik et al. (2016, s. 42) mener at det delvis er mulig å skille mellom yrkesrolle og identitet. Selv om forventninger er styrende for innholdet i rollen, er det likevel ikke sikker at idealet samsvarer med realiteten. For eksempel kan barnehagelærere pålegges å gjennomføre oppgaver som strider imot det de selv oppfatter som god pedagogisk praksis. Dette eksemplifiserer Eik et al. (2016, s. 42) ved arbeidsfordelingen i en barnehageavdeling, hvor praktiske rammer kan være mer styrende for hvem som gjør hva enn hvem barnehagelæreren mener er mest kompetent til å utføre en oppgave.

3.4. Kompetanseutvikling i barnehagen

Flere offentlige utredninger understreker viktigheten av personalets kompetanse for å sikre kvalitet i barnehagen (Moser, Pettersvold, Jansen & Dudas, 2006; Sollien, 2011; Gulbrandsen & Eliassen, 2013) og det er spesielt barnehagelærernes profesjonelle kompetanse som blir løftet frem som den viktigste ingrediensen. Dette er grunnen til at St. meld nr. 24 (2012-2013). «*Framtidens barnehage*» vier et helt kapittel til personalets kompetanse, og

understreker at «De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen om barnehagekvalitet» (KD, 2013, s. 57).

Gotvassli et al. publiserte i 2012 en undersøkelse av kompetansebehovet i norske barnehager. Hovedmålet med undersøkelsen var å få et bedre kunnskapsgrunnlag for utformingen av etter- og videreutdanningstilbudet til ansatte i barnehagen. Oppsummert viser undersøkelsen at både eiere og ansatte er ganske samstemte i forhold til hvilket kompetansehevingsbehov de ansatte har. Barn med spesielle behov ble trukket frem som særlig viktig. Videre blir arbeidet med IKT og kulturelt mangfold trukket frem som sentrale områder ansatte i norske barnehager ønsker kompetanseheving på (Gotvassli et al., 2012). Evnen til å takle raske omstillinger vil ifølge Gotvassli (2013, s. 13) være en av de største utfordringene barnehageansatte vil møte i tiden fremover. Han mener det vil bli stilt krav til de ansattes evne til å samarbeide, arbeide i team, oppfinnsomhet, kritisk sans og selvstendighet. Samtidig vil det bli lagt vekt på evnen til fordypning, utvikling av spisskompetanse og spesielle ferdigheter (Gotvassli, 2013, s. 13).

Lund et al. (2017) mener endringer innenfor barnehagesektoren har ført til at barnehagelærere må løse mer kompliserte oppgaver enn tidligere, og at dette har bidratt til å øke behovet for kompetanse. Forfatterne mener at barnehagelærere med masterutdanning vil gi barnehagen nødvendig kunnskap til å håndtere mer kompliserte oppgaver, samtidig som dette vil styrke forholdet mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonene, samt styrke barnehagelærerprofesjonen (Lund et al., 2017, s. 5). Ønsket om flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå går igjen hos flere aktører innenfor barnehagesektoren (Lund et al., 2017; Bjerkestrand et al. 2017, s. 59; NOKUT, 2010, s. 102; KD, 2017, s. 7). For eksempel hevder Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7) at flere barnehagelærere med høyere utdanning vil bidra til å heve kvaliteten på barnehagens innhold.

Anne Furu og Marit Granholt (2007, s. 16-17) presenterer følgende fem argumenter for å drive med kontinuerlig kompetanseutvikling i barnehagen: For det første er barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon, og må hele tiden utvikle sin faglige kompetanse slik at man er oppdatert på endringer i barns oppvekstbetingelser, i familieliv og aktuelle samfunnsendringer. For det andre blir barnehagepedagogikk kontinuerlig diskutert, blant annet på bakgrunn av endringer i syn på barn, barndom, relasjoner mellom barn, og mellom barn og voksne. For det tredje krever nye politiske føringer nytenkning og nyorienteringen i

forhold til hva barnehagen skal være og hvordan den skal utformes. For det fjerde trenger barnehagen kritiske og reflekterte fagfolk som mener noe, kan noe, og som kan argumentere faglig for sitt syn. Avslutningsvis mener forfatterne at barnehagen trenger dyktige fagfolk som ønsker å arbeide i barnehagen, og som ønsker å utvikle sin faglighet og profesjonalitet (Furu & Granholt, 2007, s. 16-17).

De siste årene har det også fra politisk hold blitt lagt større vekt på kompetanseheving i barnehagen. Kunnskapsdepartementets strategi «Kompetanse for fremtidens barnehage» (KD, 2017) er et av tiltakene som skal bidra til å heve kompetansen til barnehagen som helhet. Formålet med kompetansestrategien er å gi både barnehagelærere og øvrige ansatte muligheten til å utvikle seg faglig både individuelt og i fellesskap. Strategien skal også bidra til rekruttering og sikre at personalet med barnehagefaglig kompetanse fortsetter å jobbe i barnehagen (KD, 2017). Gjennom målrettet kompetanseutvikling for alle ansatte er formålet med strategien å bidra til å skape et barnehage tilbud av høy kvalitet (KD, 2017, s. 7).

Det er altså stor enighet om at det er behov for å satse på økt kompetanse i barnehagen (Gotvassli et al., 2012; KD, 2017; Utdanningsforbudet, 2016; Bjerkestrand et al., 2017; Lund et al., 2017). Men mer spesifikt hvordan denne kompetansen bør utvikles videre kan likevel ikke besvares på en enkel måte. Forventninger til barnehagelærernes kompetanse vil ifølge Eik et al. (2016, s. 67) alltid være påvirket av hva som anses for å være barnehagens viktigste oppgave. Disse forventningene er formulert i barnehagelov og rammeplan, men samtidig vil barnehagelærerne også møte forventninger fra barn, foreldre, andre samarbeidspartnere og samfunnet forøvrig (Eik et al., 2016, s. 67). Hennem og Østrem (2018, s. 24) mener derfor dette spørsmålet bør være gjenstand for kontinuerlig diskusjon blant både utdanningspolitiske myndigheter, utdanningsinstitusjoner og profesjonsutøvere.

3.5. Spenninger i barnehagefeltet

Det er mye som skjer innenfor barnehagesektoren og det er mange som har fått øynene opp for barnehagens betydning for samfunnet. Politikere, foreldre og samfunnet forøvrig har likevel mange og til tider motstridende meninger om hva barnehagen skal være. Ifølge Korsvold (2008, s. 15) har barnehagen alltid vært preget av spenninger og motstridende perspektiver. Forskning viser at også «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» preges av indre spenninger, som ifølge Telhaug (referert i Thoresen, 2010, s. 130) kommer av at den inneholder ulike ideologier. Rammeplanen presiserer for eksempel at barnehagens

pedagogiske oppgaver er å gi barna grunnleggende kunnskap på sentrale områder, samtidig som barnas nysgjerrighet og egne interesser skal stimuleres (UD, 2017). Barnehagens mangfoldige og komplekse oppgaver resulterer også i spenninger, noe som blant annet kommer til syne i Lov om barnehager. Barnehageloven presiserer blant annet at barnehagen både skal «ivareta barndommens egenverdi» samtidig som barnehagen er ansvarlig for å «fremme læring» (Barnehageloven, 2005, §1).

Sterkere politisk styring av barnehagesektoren har ikke gjort barnehagelærerne til passive mottakere av politiske bestemmelser (Bjerkestrand & Pålerud, 2010, s. 10). Tvert imot har fagmiljøet ytret betydelig motstand mot politiske forslag de siste årene (Bae, 2018, s. 41). Et eksempel på dette er stormen av kritikk og motstand som fulgte etter at Kunnskapsdepartementet ga ut St. Meld 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Fagmiljøet fryktet blant annet at politikken som ble skissert i denne Stortingsmeldingen ville svekke lekens plass i barnehagen, samt skape ubalanse mellom de andre oppgavene gitt i barnehagens samfunnsmandat (Thoresen, 2017). Utgivelsen av denne stortingemelingen førte til det vi i dag kjenner som «Barnehageopprøret 2016» (Thoresen, 2017), og er et godt eksempel på hvordan myndighetens styring av innholdet i barnehagen kan føre til spenninger mellom profesjon og politikk.

I sin bok «*Barnehagelæreren som profesjonsutøver*» (2018), presenterer Hennem og Østrem en modell de har valgt å kalle for «profesjonstriangelet».



Figur 3.1. Profesjonstriangelet hentet fra «*Barnehagelæreren som profesjonsutøver*» (Hennem & Østrem, 2018, s. 17).

I denne modellen sammenligner Hennem og Østrem forholdet mellom politikk, kunnskap og etikk med sidene i et triangel. Kunnskapen er både den formelle kunnskapen og kompetansen barnehagelæreren tilegner seg gjennom sin barnehagefaglige utdanning, samt den erfaringsbaserte kunnskapen barnehagelæreren tilegner seg gjennom sin yrkesutøvelse. Den politiske siden av modellen favner barnehagens vedtatte samfunnsmandat, herunder barnehageloven og rammeplanen, som både vedtar og setter rammene for arbeidet som gjøres i barnehagen (2018, s. 116). Jeg velger også å se andre politiske dokumenter og retningslinjer som en del av dette. Man kan denne i sammenhengen se materialet som ligger til grunn for denne analysen som eksempler på politiske dokumenter som legger føringer for arbeidet som gjøres i barnehagen. Den etiske siden av modellen omhandler barnehagens verdigrunnlag, at arbeidet som gjøres i barnehagen skal ha barnets beste som grunnleggende perspektiv, samt synet på barn, lojalitet, ansvar og verdikonflikter (2018, s. 116).

Forfatterne mener at de tre sidene er det som konstituerer barnehagelærerprofesjonen, de er likeverdige og påvirker hverandre (2018, s. 11). De tre sidene i profesjonstriangelet har Hennem og Østrem valgt å kalle for «profesjonsutøverens tre forpliktelser» (2018, s. 11). Med dette mener forfatterne at barnehagelæreren som profesjonsutøver har en forpliktelse ovenfor samfunnet, den barnehagefaglige kunnskapen de er innehaver av og det etiske verdigrunnlaget som ligger til grunn til for å arbeide i barnehagen. Ifølge Hennem og Østrem (2018, s. 11) kan det oppstå spenninger mellom de ulike forpliktelsene. Profesjonstriangelet er relevant for dette masterprosjektet nettopp fordi modellen illustrerer hvordan ulike forhold er med på å påvirke barnehagelærerprofesjonen, hvordan forholdet mellom de tre forpliktelsene griper inn i hverandre og hvordan det oppstår spenninger mellom dem.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk grunnlag, valg av forskningsmetode og utvalget av dokumenter som utgjør materialet i prosjektet. Jeg har valgt en diskursanalytisk fremgangsmåte og jeg vil i dette kapittelet også begrunne dette valget, samt gjøre rede for de analytiske stegene i analysen. Ifølge John W. Creswell (2014, s. 189-190) vil bruken av denne metoden gjøre dette til et kvalitativt forskningsprosjekt. Creswell (2014) sier videre at ideen bak kvalitativ forskning er å samle inn et datamateriale som på best mulig måte vil kunne hjelpe forskeren til å forstå et problem eller et forskningsspørsmål. Målet er å undersøke, tolke og forstå ulike fenomener i den sosiale verden (Creswell, 2014 s. 4). Avslutningsvis diskuterer jeg spørsmål knyttet til refleksivitet og transparens.⁶

4.1. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskapsteoretisk posisjoneres prosjektet innen et konstruktivistisk paradigme. Et paradigme kan forsås som en bestemt tilnærming til et forskningsfelt og rommer forståelser av hva som kan regnes som relevant kunnskap, teoretiske perspektiver, metoder og teknikker (Ringdal, 2013 s. 42). Innenfor et konstruktivistisk paradigme legges det særlig vekt på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap om verden (Creswell, 2014; Hatch, 2002) og en grunnleggende tanke er at kunnskap er menneskelig konstruert (Philips, 1995 s. 399). Det vil si at innenfor dette perspektivet blir kunnskap sett på som noe menneske tilegner seg gjennom sine opplevelser og erfaringer. Kunnskap deles og reforhandles mellom ulike sosiale grupper og er alltid historisk og kulturelt betinget (Creswell, 2014 s. 8). Videre vil et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap medføre at vi ikke kan komme frem til en fullstendig eller universell sannhet om virkeligheten siden kunnskap er konstruert av mennesket. Dette innebærer at det finnes flere versjoner av virkeligheten, og at ulike mennesker derfor vil kunne oppfatte det samme fenomenet på ulike måter. Undersøkelser innenfor det konstruktivistiske perspektivet søker å forstå den oppfatningen mennesker har om verden (Hatch, 2002 s. 161; Postholm & Jacobsen, 2018 s. 50) og hvordan ulike fenomener konstrueres.

Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2010, s. 167) handler diskursanalyse om å undersøke hvordan kunnskap og sannheter skapes gjennom ulike diskurser. I en tekst er det mulig å identifisere ulike diskurser, med ulike perspektiver på verden. Et hvert perspektiv er

⁶ Jeg vil gjøre oppmerksom på at deler av dette kapittelet er basert på min prosjektplan, som ble levert som eksamen i emnet PED 314 våren 2018.

likevel ikke en egen diskurs, en diskurs kan overskride ulike representasjoner og på denne måten skape mange forskjellige representasjoner (Fairclough, 2003 s. 124). Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 13-14) hviler de fleste tilnærminger til diskursanalyse på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Det innebærer at de er kritiske til selvfølgelig viten, den kunnskapen vi har om verden kan ikke forstås som en absolutt sannhet da ny kunnskap kan utfordre det verdensbilde vi har i dag. Kunnskap vil alltid være historisk og kulturelt betinget, og måten vi forstår verden skapes og opprettholdes gjennom sosiale interaksjoner. Ulike måter å forstå verden på vil føre til ulike måter å samhandle sosialt, på denne måten få sosiale konstruksjoner av kunnskap konkrete sosiale konsekvenser (Jørgensen & Philips, 1999, s. 13-14).

4.2. Begrunnelse for valg av metode

Ettersom jeg skal undersøke hvilke diskurser som dominerer omkring barnehagelæreres profesjon, mener jeg at det å gjøre en diskursanalyse er en hensiktsmessig metode. Metoden er godt egnet til å studere kommunikasjonsprosesser i sosiale settinger, eksempelvis i forhold til organisasjoner og institusjoner (Jørgensen & Philips, 1999 s. 10). Ifølge Bratberg (2017, s. 35) er diskurser med på å definere mening for oss, og i denne meningen ligger grunnlaget for våre handlinger og praksiser. Det å analysere hvilke diskurser som er knyttet til barnehagelærere, kan gi kunnskap om hvilke perspektiver de politiske dokumentene er bygget på. Jeg mener dette vil være interessant å undersøke, særlig med tanke på de store endringene som har skjedd innenfor barnehagesektoren de siste årene.

4.3. Diskursanalyse

For å kunne svare på problemstillingen min som handler om hvordan barnehagelærere fremstilles i nyere politiske dokumenter, har jeg valgt en diskursanalytisk tilnærming. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 232) er målet med en diskursanalyse å undersøke hvordan bruken av språket er med på å skape, opprettholde og endre den sosiale verden. Språket som brukes og måten mennesker samhandler, vil alltid være påvirket av den sosiale sammenhengen dette skjer i. Samtidig vil tekster og sosiale praksiser bidra til å skape, opprettholde og noen ganger endre menneskets kunnskap om og forståelse av verden. Språket og samfunnet vil dermed alltid ha en gjensidig påvirkning på hverandre. En diskursanalyse går ut på å undersøke de språklige mønstrene vi trekker på når vi samhandler med andre (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9) og hvordan tekster er sosialt konstituert i samfunnet slik at de oppfattes som sanne eller naturlige (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 11). Ian m (1992,

s. 5) fremhever at ikke bare beskriver diskurser den sosiale verden, de kategoriserer den og gjør den synlig for oss. Han mener at i en diskursanalyse systematiserer man bevisst ulike måter å snakke om verden, slik at vi på den måten kan forstå den bedre.

Det finnes mange ulike tilnærminger til diskursanalyse⁷ og det som skiller dem fra hverandre er blant annet deres forståelse av hva diskurs er, hvordan diskurser oppstår og utvikler seg og hvordan man utfører diskursanalyser (Jørgensen & Philips, 1999 s. 10; Søreide, 2007 s. 26). Ulike tilnærminger til diskursanalyse trekker på ulike sett med teoretiske, filosofiske og metodologiske forutsetninger, som igjen legger noen grunnleggende premisser for hvordan man kan bruke diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser (Jørgensen & Philips, 1999 s. 12; Wood & Kroger, 2000 s. 3). Som metode kan diskursanalyse derfor ikke separeres fra det teoretiske grunnlaget den hviler på. I praksis innebærer dette at diskursanalyse er teori og metode på samme tid (Jørgensen & Philips, 1999 s. 12).

Jeg har valgt å bruke Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse som det overordnede teoretiske og analytiske perspektivet i masterprosjektet. Innenfor dette perspektivet defineres diskurs som en bestemt måte å snakke om ulike deler av verden på (Fairclough, 2003 s. 124). Å forstå diskurser på denne måten, indikerer at diskurs er noe relativt stabilt og vedvarende, som grupper av mennesker deler. Ifølge Fairclough (2003, s. 2) bygger han sin tilnærming til diskursanalyse på en grunnleggende tanke om at språket er en ikke-reduserbar del av det sosiale liv. Sett ut ifra dette perspektivet er språket både et middel vi bruker til å beskrive virkeligheten og det som skjer rundt oss, samtidig som det er med på å strukturere det sosiale liv (Fairclough, 2003). Kritisk diskursanalyse er en metode som brukes til å analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis (Skrede, 2017 s. 11). I en kritisk diskursanalytisk tilnærming mener man at diskurser er med på å skape den sosiale verden (Jørgensen & Philips, 1999 s. 15). Det som skiller kritisk diskursanalyse fra andre tilnærminger er oppfatningen om at diskurser både er konstituerende og konstituert av andre sosiale forhold. Dette innebærer at diskurser både er med på å organisere den sosiale verden, samtidig som den blir organisert av andre sosiale praksiser.

⁷ Begrepet diskursanalyse kan bli sett på som et samlebegrep for alle de ulike tilnærmingene som finnes på feltet (Jørgensen & Philips, 1999, s. 10).

Jørgensen og Philips (1999, s. 9) understreker at det ikke finnes en fasit for hvordan en diskursanalyse skal gjennomføres. Det finnes forskjellige verktøy som kan tas i bruk, men det er likevel opp til den enkelte forskeren å lage sin egen fremgangsmåte. Samtidig blir det sett på som positivt å trekke inn begreper og metoder fra andre tilnærminger (Fairclough, 2003 s. 2). Iver B. Neumann (2001, s. 21) slår fast at «diskursanalytikerens bør ha et pluralistisk forhold til metodebruk, inkludert begrepet diskurs». Jeg har som nevnt valgt å ha Norman Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse som utgangspunkt for analysen, men oppfyller ikke alle hans krav til en tekstnær analyse (Fairclough, 1992). I stedet har jeg valgt ut de redskapene som jeg mener har vært hensiktsmessige for dette prosjektet, herunder aspekter ved/-deler av Faircloughs tredimensjonale modell.

Når jeg undersøkte det første nivået i modellen: sosial begivenhet, har fokuset vært på ordbruken i det utvalgte materialet. Jørgensen og Philips (1999, s. 94-95) sier at man kan bruke forskjellige verktøy til å undersøke hvordan de forskjellige diskursene fremstilles tekstuelt i det datamaterialet som skal analyseres. Målet var å sitte igjen med en oversikt over ord, begreper og setninger som brukes i de utvalgte politiske dokumentene til å beskrive barnehagelæreres profesjon. Det andre nivået: sosiale praksiser, er det som kontrollerer og begrenser utvalget til de sosiale strukturenes muligheter (Fairclough, 2003 s. 23). Et viktig poeng er at sosiale praksiser formidler diskurser, og dermed også språket, sammen med andre sosiale elementer som er ikke-diskursive (Fairclough, 2003 s. 25). Det jeg ønsket å finne svar på var hvilke sosiale praksiser som kan sees i sammenheng med barnehagelærerprofesjonen. Frem til nå har jeg sagt noe om hvordan de to innerste nivåene i modellen er analysert. Det jeg vil gjøre videre er å plassere dette i forhold til det tredje nivået: sosial struktur. På dette nivået i modellen er målet å identifisere og diskutere konsekvensene av den sosiale praksis. Spørsmålet var om det i de politiske dokumentene finnes en eller flere hegemoniske diskurser som er dominerende omkring barnehagelæreres profesjon, og hvilke konsekvenser dette har. Hegemoni kan her forstås som en bestemt diskurs som har fått makt til å definere hva som er sant eller riktig (Fairclough, 2003 s. 58). Ifølge Fairclough vil det å analysere hegemoni gi forskeren muligheten til å undersøke hvordan sosiale praksiser er en del av de sosiale strukturene, hvor også maktrelasjoner er en viktig del av dette bildet (Jørgensen & Philips, 1999 s. 88). Jeg mener at dette er et sentralt aspekt ved min analyse ettersom jeg skal undersøke hvilke diskurser som dominerer omkring barnehagelæreres profesjon. Videre vil jeg gi en kort presentasjon av dokumentene som har ligget til grunn for min analyse

4.4. Materialet

For å kunne svare på problemstillingen min har jeg valgt ut fire politiske dokumenter som på ulike måter omhandler barnehagelærerens profesjon og rolle i barnehagen. Disse dokumentene er; to Meldinger til Stortinget; St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), og St. Meld. Nr.19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ett strategidokument; *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering* (2018-2022) (Kunnskapsdepartementet, 2017), og til slutt har jeg valgt å inkludere *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et sentralt mål var å legge til rette for at prosjektet skulle være gjennomførbart. Det var derfor nødvendig å gjøre noen avgrensninger. For at materialet skulle være i samsvar med problemstillingen, valgte jeg å fokusere på de dokumentene som har kommet ut de siste ti årene. En av årsakene til at materialet som ligger til grunn for denne analysen er politiske dokumenter, og da særlig Stortingsmeldinger, er at de kan være med på å legge føringer for og være en pådriver for politiske vedtak (Nygård, 2015, s. 2). Politiske dokumentene setter dagsorden og legger rammene for hva barnehagen skal være. De utvalgte dokumentene kan derfor sies å være det middelet som brukes for å videreformidle regjeringens mål og visjoner for barnehagen og samfunnet forøvrig. Alle de utvalgte dokumentene kan også sees i sammenheng med den nye rammeplanen, enten som en del av prosessen med å utarbeide den, eller som en del av det å implementere den. Dette gjør at dokumentene er sterkt preget av intertekstualitet, som innebærer at man kan se tydelige spor av at tekstene trekker på hverandre (Fairclough, 2003, s.17) og bruker hverandre for å legitimere seg selv.

Jeg har også gjort en avgrensning ved å ikke inkludere dokumenter som omhandler grunnskolen eller andre utdanningsinstitusjoner. Dette til tross for at det også finnes barnehagelærere som arbeider i skolen. Sett under sett, vil de utvalgte dokumentene komme på flere hundre sider med tekst. Det er heller ikke alt som står i disse dokumentene som er av relevans for dette prosjektet. Jeg har derfor gjennom analysearbeidet avgrenset meg til de delene av dokumentene som omhandler barnehagelærerens profesjon, og som tar for seg sentrale aspekter slik som; barnehagelærernes rolle, arbeidsoppgaver, kompetanse og kunnskap. Alle de utvalgte dokumentene omhandler på ulike måter barnehagelærerens oppgave og rolle i barnehagen, og jeg mener at dette utvalget ga meg et godt grunnlag for å kunne

svare på problemstillingen min. Videre vil jeg ut ifra den rekkefølgen de er utgitt, gi en kort beskrivelse av innholdet i de forskjellige dokumentene.

4.4.1. St. Meld. Nr. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*

I denne meldingen til Stortinget fremmer regjeringen forskjellige forslag for å sikre høy kvalitet i alle barnehager. Aspekter som mangfold, inkludering og sosial utjevning står sentralt, og viktigheten av god bemanning fremheves (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det understrekes at personalets kompetanse er den viktigste ingrediensen for å skape kvalitet i barnehagen. Denne meldingen til Stortinget sier noe om regjeringens ambisjoner for fremtidens barnehage. Jeg mener at det er hensiktsmessig å ha den med i prosjektet fordi det sier noe om barnehagelærerrollen i en barnehagesektor i endring.

På grunn av dokumentets omfang har jeg valgt ut de delene som jeg mente var mest relevant for prosjektet. Jeg har valgt å ta med forordet, skrevet av daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Videre har jeg vagt å ta med kapittel 1, *Framtidens barnehage*, kapittel 3 som tar for seg *kunnskap om barnehagen* og kapittel 6 om *bemanning og barnegruppen*. Jeg har også valgt å ta med kapittel 7 som omhandler *personalets kompetanse*, og til slutt har jeg valgt å ta med store deler av kapittel 8 som handler om *barnehagens innhold*.

4.4.2. St. Meld. Nr. 19. (2015-2016). Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen

I denne meldingen gjør regjeringen rede for sine planer om å utvikle barnehagetilbudet og sikre at alle får et tilbud av god kvalitet. Barnehagetilbudet skal fortsatt bygge på den nordiske tradisjon med et helhetlig læringssyn, men samtidig er det viktig at barnehagens innhold utvikler seg i takt med endringene som skjer i samfunnet. Sammenhengen mellom de ansattes kompetanse og kvaliteten i barnehagen fremheves også i denne meldingen. Denne meldingen til Stortinget var blant annet det som dannet grunnlaget for utarbeidelsen av den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette dokumentet sier noe om hvilke krav og forventninger som stilles til barnehagelærerne i barnehagen. Særlig kapittel 4 og 5 gir flere konkrete eksempler på barnehagelærerens arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Jeg mener derfor at dette dokumentet er av særlig interesse i forhold til prosjektet.

I denne meldingen har jeg valgt å analysere innledningen (kapittel 1) hvor det gjøres rede for bakgrunnen for meldingen og forslag til endringer. Videre har jeg valgt å ta med kapittel 2 som omhandler *dagens barnehagetilbud*, samt utfordringene regjeringen mener

barnehagesektoren står ovenfor. Jeg har også valgt å ta med store deler av kapittel 4 som er det mest omfattende kapittelet i meldingen, og handler om *barnehagens innhold og barns behov*. Til slutt har jeg valgt å ta med kapittel 5 som omhandler *personalets arbeid og kompetanse*.

4.4.3. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)

Det tredje dokumentet jeg har valgt å inkludere i materialet er *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* som trådte i kraft høsten 2017. Rammeplanen inneholder nye og tydeligere krav, både til det arbeidet som gjøres i barnehagens og til de ansattes kompetanse. Målet er at alle barn skal kunne få et godt og likeverdig barnehagetilbud uansett hvor i landet de bor (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplan er et politisk styringsdokument som legger rammene for hva innholdet og oppgavene til barnehagen skal være. Det er også et pedagogisk dokument som brukes av de som arbeider i barnehagen, samtidig som det gir informasjon til foreldre og barn om hva de kan forvente av barnehagen. Man kan si at rammeplanen er en kobling mellom politikerne og barnehagen. Rammeplanen signaliserer hvilket syn samfunnet har på barnehagen og arbeidet som gjøres der, og jeg mener derfor det er et interessant dokument å ha med i analysen. Dokumentet er derfor blitt tatt med i sin helhet.

4.4.4. Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018-2022).

Dette strategidokumentet omhandler ulike tiltak som skal bidra til å støtte implementeringen av den nye rammeplanen. Hovedmålet er å rekruttere og beholde flere barnehagelærere og ansatte med relevant kompetanse, heve den generelle kompetansen for alle ansatte i barnehagen og øke statusen for arbeidet i barnehagen. Et av hovedtiltakene i strategien er et nytt system for kompetanseutvikling for ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dokumentet sier noe om viktigheten av barnehagelærerne og deres kompetanse for å både opprettholde og skape kvalitet i barnehagen. Videre sier det også noe om de økte kravene som stilles til barnehagelærerne, deres kompetanse, ansvarsområde og rolle i barnehagen. Jeg mener det er hensiktsmessig å ha med dette i prosjektet, og har derfor valgt å inkludere hele dokumentet i analysen.

4.5. Analyse

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for analysen av materialet som ligger til grunn for resultatene som presenteres i funnkapittelet. Analysen er strukturert i frem trinn og hvert trinn

blir her løftet frem og presentert. For oversiktens skyld og for å sikre transparens, fremstilles trinnene i analysen som lineære, selv om jeg i løpet av selve analysearbeidet beveget med frem og tilbake mellom de ulike trinnene.

4.5.1. Trinn 1. – Første gjennomlesning

Jeg har tidligere gjort rede for utvalget av dokumenter og begrunnet hvorfor de er inkludert i materialet. Før jeg tok fatt på selve analysen hadde jeg en viss formening om hva dokumentene handlet om, selv om dette var helt overfladisk. Jeg startet med å lese alle dokumentene i den rekkefølgen de var utgitt. Dette steget i analysen ble innledningsvis brukt til å få en oversikt over materialet og bli kjent med innholdet i de ulike dokumentene. I tillegg var målet med denne første gjennomlesningen å identifisere de delene av dokumentene som kunne være av relevans for prosjektet. Med utgangspunkt i problemstillingen markerte jeg de delene av dokumentene som omhandlet barnehagelæreres profesjon og andre sentrale aspekter slik som; barnehagelærernes rolle, arbeidsoppgaver, kompetanse og kunnskap.

4.5.2. Trinn 2. – Tekstuttrekk

Jeg startet neste steg i analysen med å lese alle de utvalgte dokumentene på ny, og markere de delene av materialet som skulle brukes videre. I margen noterte jeg tanker og ideer som kom underveis. I denne prosessen hadde jeg fokus på å trekke ut alle beskrivelser av barnehagelærerne i barnehagen. Spørsmål som; «Hvilke forventninger stilles, hva skal de gjøre, være, tenke, føle og få til?» ble brukt til å markere relevante deler av teksten. Tekstutsnittene besto av både korte og lange setninger, og enkeltord. Deretter ble tekstutsnittene klippet ut og limt inn i et eget word-dokument.

Tabellen under viser eksempel på tekstutsnitt hentet fra St. Meld. Nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Tekstdelen som ble trukket ut fra dette dokumentet sier noe om hvilke forventninger som stilles til barnehagelærerne og hva regjeringen ønsker av kvalitet og kompetanse i barnehagen.

Barnehager i Norge har jevnt over god kvalitet, ikke minst på grunn av den innsatsen dyktige og engasjerte ansatte gjør hver dag (KD, 2016 s. 26).
Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet er avhengig av at barnehagelæreren har relevant og oppdatert kunnskap (KD, 2016 s. 72).
Personalets faglige kvalifikasjoner er av vesentlig betydning for at barnehagen skal kunne oppfylle kravene i barnehagelov og rammeplan (KD, s. 2016 s. 72).

Det er mange høyt kompetente og engasjerte ansatte som bidrar til at barn får en god hverdag og et godt grunnlag for fremtiden (KD, s. 2016 s. 6).
Det er for store variasjoner mellom barnehager i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet (KD, 2016 s. 9).

Tabell 4.1. Eksempel på tekstuttrekk

Etter å ha gjennomført denne prosessen med hele det utvalgte materialet satt jeg igjen med fire word-dokumenter fulle av tekstuttrekk.

4.5.3. Trinn 3. – Koding

Neste steg i analysen var å kode alle tekstuttrekkene. Ifølge Vivi Nilssen (2012, s. 82) er koding det første steget i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier. Koding handler om å trekke ut og merke de mest sentrale aspektene ved tekstmaterialet (Nilssen, 2012, s. 82). Jeg startet med å gå gjennom alle word-dokumentene som jeg hadde laget trinn 2 av analysen. Denne gangen skrev jeg en kode under hvert enkelt tekstutsnitt, som for eksempel «kompetanse», «kvalitet», «kvalitetsforskjeller» osv. Målet var at kodene skulle få frem hva tekstutsnittet handlet om. I løpet av denne prosessen endret jeg mening flere ganger ettersom innholdet i flere a tekstutsnittene kunne fått ulike koder.

Videre ble alle tekstuttrekkene og koden de var tildelt sortert i en tabell. I den første kolonnen førte jeg inn teksten jeg hadde trukket ut. I den andre kolonnen satte jeg inn kodene. Denne kolonnen ble i ettertid det som dannet grunnlaget for utarbeidelsen av kategoriene i trinn 4 av analysen. Tabellen under viser et eksempel på hvordan jeg kodet tekstuttrekk fra St. Meld. Nr. 19. *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Tekstuttrekk	Kode
Barnehager i Norge har jevnt over god kvalitet, ikke minst på grunn av den innsatsen dyktige og engasjerte ansatte gjør hver dag (KD, 2016 s. 26).	Kvalitet
Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet er avhengig av at barnehagelæreren har relevant og oppdatert kunnskap (KD, 2016 s. 72).	Kompetanse
Personalets faglige kvalifikasjoner er av vesentlig betydning for at barnehagen skal kunne oppfylle kravene i barnehagelov og rammeplan (KD, s. 2016 s. 72).	Kompetanse

Det er mange høyt kompetente og engasjerte ansatte som bidrar til at barn får en god hverdag og et godt grunnlag for fremtiden (KD, s. 2016 s. 6).	Kompetanse
Det er for store variasjoner mellom barnehager i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet (KD, 2016 s. 9).	Kvalitetsforskjeller

Tabell 4.2. Koding av tekstuttrekk

Gjennom arbeidet med dette steget i analysen utviklet jeg etter hvert en liste med koder som ble utvidet etter hvert som jeg jobbet meg gjennom dokumentene. Siden listen med koder var under utviklingen gjennom hele denne delen av analyseprosessen og siden tekstuttrekkene kunne blitt ført inn under ulike koder, gikk jeg til slutt gjennom alle dokumentene en gang til for å dobbeltsjekke at tekstuttrekkene var der jeg ønsket at de skulle være. Etter å ha gjennomført denne prosessen med alle dokumentene, satt jeg igjen med rundt 50 ulike koder.

For å sikre at kodingsarbeidet i de ulike dokumentene samsvarte med hverandre, sorterte jeg de kodede tekstuttrekkene fra alle dokumentene under hver kode, slik at for eksempel tekstuttrekkene fra de to stortingsmeldingene, rammeplanen og kompetansestrategien som var kodet med «kompetanse» ble samlet på et sted. Dermed kunne jeg se at grunnlaget jeg hadde brukt til å kode tekstuttrekkene i de ulike dokumentene var det samme under hele prosessen.

4.5.4. Trinn 4. – Kategorisering

Neste steg i analysen hadde fokus på å se etter sammenhenger mellom kodene, for så å sortere dem og utvikle kategorier. Målet med kategoriene var at de i det videre arbeidet skulle hjelpe meg å finne svar på problemstillingen min (Nilssen, 2012 s. 85). Ifølge Nilssen (2012, s. 78) kan forskeren i denne prosessen oppleve å ha hundrevis av koder, men likevel ende opp med bare noen få kategorier til slutt. Det å skulle kategorisere de kodede tekstuttrekkene var likevel vanskeligere enn først antatt. Utfordringen med denne delen av analysen er at man har en viss formening om hva man skal gjøre, men litteraturen som omhandler det å bruke diskursanalyse som metode gir ofte vage og lite detaljerte beskrivelser av selve gjennomføringen (Søreide, 2007, s. 45).

Målet i dette steget av analysen var å samle kodene, utvikle kategorier og lete etter mønster. Jeg startet med å sortere tekstutsnittene i tema og underkategorier med utgangspunkt i det politiske dokumentet det var hentet fra. Deretter arbeidet jeg systematisk med å utvikle de kategoriene jeg mente at jeg kunne se. I denne prosessen ble jeg også tvunget til å ta noen

valg som jeg hadde utsatt en stund, blant annet å bestemme hvilke tema som skulle sorteres inn under hvilken kategori. Å arbeide med et så omfattende materiale kan fort bli ganske uoversiktlig og det kan være vanskelig å se det store bildet. Denne arbeidsmetoden ble derfor en måte å bekrefte at kategoriene jeg hadde arbeidet med stemte overens med innholdet i dokumentene. Det ble også en måte å bekrefte at det ikke var noe jeg hadde oversett. I denne prosessen fant jeg blant annet ut at to av kategoriene jeg hadde arbeidet med tidligere kunne deles opp og integreres inn i de fire resterende kategoriene.

Inspirert av blant annet doktoravhandlingen til Gunn Elisabeth Søreide (2007, s.46), satt jeg opp en tabell med tre kolonner. I den første kolonnen førte jeg inn tekstutsnittene jeg hadde hentet fra dokumentene i tinn 2 av analysen. I den andre kolonnen satte jeg inn kodene som ble utviklet i trinn 3 av analysen. I den tredje kolonnen satt jeg inn navnet på kategoriene. Tabellen under viser et eksempel på kategorisering av kodede tekstutsnittene hentet fra St. Meld. Nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen:*

Tekstutdrag hentet fra stortingsmeldingen	Koder	Kategori
De ansattes formelle kompetanse har betydning for kvaliteten [...] (KD, 2016, s. 71).	Kvalitet	«Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren»
Regjeringen vil stryke kvaliteten i barnehagelærerutdanningen (KD, 2016, s. 11).	Kvalitetssikring	
[...] støtte personalets arbeid med kontinuerlig kvalitetsutvikling (KD, 2016, s. 31).	Kvalitetsutvikling	
Regjeringen vil vektlegge sentrale områder for personalets arbeid og kompetanse som grunnlag for videre arbeid med å realisere målene i barnehage-loven og innholdet (KD, 2016, s. 69).	Kvalitetssikring	
Det er mange høyt kompetente og engasjerte ansatte som bidrar til at barn får en god hverdag og et godt grunnlag for fremtiden (KD, 2016, s. 6).	Kompetanse	
OECD anbefaler også at det stille krav til kontinuerlig kompetanseutvikling av personalet i barnehagen og utvikle barnehagelærerens faglige spisskompetanse (KD, 2016, s. 71).	Kompetanseutvikling	

Tabell 4.3 Kategorisering av tekstuttrekk

Denne prosessen gjennomførte jeg flere ganger for hvert av dokumentene, og det utviklet seg til å bli fire kategorier. Kategoriene fikk etter hvert navnene:

- 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren'
- 'Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren'
- 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren'
- 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren'

I dette steget av analysen laget jeg også en utvidet beskrivelse av de ulike kategoriene. Målet var at denne beskrivelsen ikke bare skulle være en gjengivelse av det som sto i dokumentene, men også få frem min analytiske forståelse av kategoriene. Denne prosessen gjentok jeg på alle kategoriene. Den utvidede beskrivelsen ble senere brukt til å utarbeide de ulike fremstillingene av barnehagelæreren (se. 4.3.). Tabellen under viser en utvidet beskrivelse av kategorien 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren'. Se vedlegg nr. 1 for beskrivelsene av de resterende kategoriene.

I den gode barnehagen viderefører barnehagelæreren regjeringens mål om et godt og likeverdig tilbud med høy kvalitet til alle barn. Det er de voksne i barnehagen som er avgjørende for hvor god kvaliteten i barnehagen er. Barnehagelæreren må derfor ha høy kompetanse, og relevant og oppdatert kunnskap om barns utvikling og læring. Hun/han skal ivareta barnehagens samfunnsmandat, forbereder barnet til aktive deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.

Barnehagelæreren er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet. Hun/han skal ha relevant utdanning, og bør jevnlig delta i kompetansehevingstiltak og utviklingsarbeid for å heve sin kompetanse og øke sin forståelse for barnehagens innhold og oppgaver. Gode barnehager er avhengige av personalets kompetanse og motivasjon. Barnehagelæreren må derfor ha både evne og vilje til å gi et kvalitetsmessig godt barnehagetilbud til alle barn. Barnets beste skal alltid være i fokus. Alle handlinger og vurdering som berører barnet skal derfor bli gjort med barnets beste som grunnleggende hensyn

Tabell 4.4 Utvidet beskrivelse av 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren'

Parallelt med utviklingen av kategoriene skrev jeg også ned tanker og ideer om hvilke diskurser som kunne kobles til de ulike kategoriene. Dette la blant annet grunnlaget for arbeidet som skulle gjøres i det neste trinn av analysen.

4.5.5. Trinn 5. – Identifisering av diskurser

Målet i denne delen av analysen var å videreutvikle kategoriene og identifisere diskurser. I de tidligere fasene av analysen skrev jeg ned tanker og ideer om ulike ansporinger til diskurser. Nå var tiden inne for å konkretisere dette arbeidet slik at de også kunne bli synlig for andre. Fremgangsmåten jeg brukte var å analysere meg frem til diskursene var den samme måte som med kategoriene.

Som en del av arbeidet med å bygge opp under diskursene gikk jeg tilbake til de opprinnelige tekstene, dokumentene jeg hadde laget som en del av analysen, egne notater og forskerloggen.

Gjennom dette arbeidet utviklet jeg et forslag til ni ulike diskurser, som av ulik størrelse og på ulike nivåer preger de utvalgte dokumentene. Diskursene som er funnet vil videre bli presentert og gjort rede for under funnkapittelet. Jeg vil presiserer at jeg gjennom denne analysen har funnet noen diskurser, det betyr likevel ikke at dette er de eneste diskursene som er mulig å finne i dokumentene.

4.6. Forskningsetiske vurderinger

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for og drøfte hvordan jeg gjennom mitt arbeid har søkt å tilfredsstille de etiske kravene som stilles til vitenskapelig forskning, og at jeg på denne måten har opprettholdt en god forskningsetisk praksis gjennom hele prosjektet. Ifølge Kristen Ringdal (2013, s. 451) handler forskningsetikk om et sett med grunnleggende normer og verdier som forskeren er pålagt å følge. Disse etiske normene og verdiene sier noe om hva som er riktig eller galt å gjøre innenfor vitenskapelig forskning (Ringdal, 2013; Befring 2007; Thagaard, 2009), og kan knyttes til alle stegene i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Etersom det kun er politiske dokumenter som utgjør materialet i dette masterprosjektet, har det ikke vært nødvendig å melde prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det har likevel vært nødvendig å foreta noen forskningsetiske vurderinger. Ifølge Nilssen (2012, s. 141) er det viktig for den kvalitative forskeren å sørge for at forskningsresultatene som presenteres ikke er feilaktige eller fremstiller et forvrengt bilde av de faktiske forholdene. Det er forskerens oppgave å synliggjøre og argumentere for at de funnene som har blitt gjort fremstår som troverdige, og at de samsvarer med det datamaterialet som har blitt brukt. Knyttet til arbeidet med å sikre prosjektets troverdighet, vil jeg trekke frem to sentrale begreper; refleksivitet og transparens.

4.6.1. Refleksivitet

Refleksivitet handler om å erkjenne at kvalitativ forskning påvirkes av forskerens egen subjektivitet (Nilssen, 2012 s. 139). Jeg vil i mitt prosjekt finne noen svar, samtidig som andre forskere vil kunne finne andre. Som forsker har jeg vært en aktiv deltaker i både innhenting og fortolkningen av datamaterialet, og dermed vært med på å påvirke hvilken retning prosjektet har tatt. Hvilke spørsmål som har blitt stilt og hvilke deler av materialet som har blitt fremhevet har vært påvirket av meg. Det er likevel ikke tilstrekkelig å bare være bevisst den effekten jeg som forsker har hatt på prosjektet, det er også min oppgave å identifisere, beskrive og rapportere den (Nilssen, 2012 s. 140).

Creswell (2014, s. 96) advarer mot å velge et forskningsområde som du selv er personlig engasjert i, han mener at det vil gjøre det vanskelig for forskeren å være objektiv. Han får støtte av Jørgensen og Philips (1999, s. 31) som sier at det kan være utfordrende å undersøke diskurser som man selv er tett på og har meninger om. Jeg anerkjenner at jeg i dette prosjektet har tatt på meg en dobbeltrolle. Jeg er både forsker og barnehagelærer. Det er derfor mitt ansvar ovenfor leseren å vise at jeg er bevisst disse to rollene og har gjort det jeg kan for å holde dem adskilt. Nilssen (2012, s. 41) kaller dette forskerrefleksivitet. Det innebærer at forskeren må være klar over sin egen forforståelse og påvirkningen den kan ha på prosjektet (Nilssen, 2012 s. 139). Som et ledd i å gjøre rede for min egen forforståelse av barnehagelæreres profesjon vil jeg begynne med å si at jeg er stolt over å være barnehagelærer. Jeg var ferdig utdannet i 2014, og har vært yrkesaktiv siden. Gjennom en formell barnehagefaglig utdanning har jeg tilegnet meg en helt spesiell kunnskap og kompetanse om barns utvikling og oppvekst, og har en viktig funksjon i barns liv. Det er samtidig et utfordrende yrke, både fysisk og psykisk, og som yrkesaktiv har jeg både fått kjenne på gleden av å få arbeide så tett sammen med barn, og på frustrasjonen over utfordringene med å gjennomføre arbeidsoppgaver jeg er pålagt å gjøre på en tilfredsstillende måte. Jeg tror min bakgrunnskunnskap både gir meg noen fordeler og noen utfordringer i dette prosjektet. Jeg mener blant annet at min nærhet til feltet og erfaringer som barnehagelærer gjør at jeg har en annen innsikt i de ulike aspektene ved barnehagesektoren enn det utenforstående gjerne vil ha, herunder politikere og andre aktører med interesse i barnehagen. Jeg vil samtidig ikke legge skjul på at jeg mener at den norske barnehagesektoren har flere utfordringer som må løses. En av hovedgrunnen til at jeg valgte å ta en master i pedagogikk, er at jeg mener profesjonsutøvernes meninger og erfaringer i større grad må

komme frem. Hvis det er noe man er uenig i, hjelper det ikke å bare sitte på pauserommet og snakke om det man mener er feil eller urettferdig.

Som en del av arbeidet med å sikre en høy grad av refleksivitet i prosjektet, vil jeg videre diskutere hvordan jeg som forsker kan ha hatt en påvirkning på prosjektet. Jeg har hatt som mål at mine personlige tanker og følelser omkring det å være barnehagelærer ikke skal påvirke utfallet av undersøkelsene. Samtidig sier Nilssen (2012, s. 28) at innenfor kvalitativ metode er det forskeren som er det viktigste instrumentet. Dette innebærer at forskeren alltid vil ta med seg sine personlige erfaringer og opplevelser inn i prosjektet. Jeg bærer med meg mine erfaringer og opplevelser, både som datter av en pedagog, som student på lærerhøgskolen, og som pedagog i barnehagen. Alt det jeg har lært og opplevd vil påvirke hva jeg anser som relevant i materialet, hvilke deler av teksten jeg trekker ut, samt hvordan jeg tolker og analyserer funnene. Et eksempel på dette er hentet fra den første gjennomlesning av materialet. Jeg opplevde at dokumentene noen ganger ga en beskrivelse av barnehagelæreren som ikke stemte overens med min egen virkelighetsoppfatning. Min forforståelse og erfaringer fra yrket farget med andre ord måten jeg leste dokumentene. Når jeg ble oppmerksom på dette gikk jeg tilbake til start og leste alt sammen en gang til. Denne gangen skrev jeg et lite notat ved siden av de tekstdelene jeg hadde reagert på tidligere, for å gjøre meg selv oppmerksom på mine egne tanker og følelser omkring temaet. Jørgensen og Philips (1999, s. 31) sier at man som forsker må forsøke å lage et skille mellom prosjektet, seg selv og sin forforståelse når man gjennomfører analysen slik at egne tanker og følelser ikke overstyrer resultatene. Etter dette ble jeg veldig bevisst på hvordan jeg som forsker analyserte og tolket materialet. Jeg passet hele tiden på å stille kritiske spørsmål til egne refleksjoner og tolkninger. Selv om jeg ikke kunne fjerne den delen av meg som har en personlig interesse i prosjektet, søkte jeg hele tiden å være oppmerksom på den dobbeltrollen jeg sto i.

Et annet tiltak jeg gjorde var å opprette en forskerlogg som jeg brukte aktivt gjennom hele prosjektet. Det innebærer at jeg gjennom hele forskningsprosessen førte en systematisk logg over alle tanker, valg og tolkninger jeg tok underveis (Nilssen, 2009 s. 38). Nilssen (2012, s. 41) sier at det å skrive forskerlogg kan bidra til å sikre refleksivitet i prosjektet. Det hjalp meg både til å være bevisst min egen forforståelse, og gjorde at jeg kunne spore alle tanker og valg helt tilbake til start slik at jeg i ettertid kunne vise leserne grunnlaget for de valgene og tolkningene jeg hadde tatt underveis. En annen viktig del av det å sikre refleksivitet handler

om å gjøre forskningsarbeidet så eksplisitt at den som leser prosjektet kan følge hele forskningsprosessen. Et viktig poeng blir derfor å gjøre prosjektet så transparent som mulig.

4.6.2. Transparens

Ifølge Nilssen (2012, s. 42) handler transparens om å gjøre detaljene for forskningsarbeidet tilgjengelig for leseren. Gjennom å gjøre forskningsprosjektet transparent, får leseren selv muligheten til å avgjøre om prosjektet er troverdig eller ikke (Nilssen, 2012 s. 154). Jeg har forsøkt å være transparent gjennom å være tydelig og åpen om de valgene jeg har tatt underveis. Selv om analysen ikke har vært lineær, har jeg forsøkt å gjengi detaljene så systematisk og detaljert som mulig slik at leseren kan se nøyaktig hva som har blitt gjort. Jeg har gjort rede for hvordan analysearbeidet har blitt gjennomført, hvilket teoretisk ståsted jeg har hatt og hvilke verktøy jeg har tatt i bruk. Jeg har også trukket frem flere eksempler på tekstutdrag fra de ulike dokumentene, slik at leseren kan se grunnlaget analysene og tolkningene er bygget på. Videre har jeg gjort rede for hvilke deler av dokumentene jeg har hentet tekst fra og referert med sidetall til dokumentene. Et av de stedene i prosjektet hvor jeg har hatt særlig fokus på å sikre god transparens er i beskrivelsene av diskursene. Her har jeg prioritert å bruke mye plass på å argumentere for og vise hvordan diskursene kommer til uttrykk, noe som jeg mener bidrar til å gjøre transparensen god.

Nært knyttet til arbeidet med å sikre prosjektets troverdighet og transparens, vil jeg også trekke frem to andre sentrale begreper: validitet og reliabilitet. Validitet handler om hvor riktige, sann eller gyldige presentasjonen av resultatene fra forskningsprosjektet er (Befring, 2007 s. 114; Kvale & Brinkmann 2009, s. 205). En viktig forutsetning ved diskursanalyse er at man ikke er på leting etter en målbar sannhet eller virkelighet. Det man arbeider med er språket: det som faktisk blir sagt eller skrevet og deretter leter man etter mønster og undersøke hvilke sosiale konsekvenser ulike diskursive fremstillinger kan ha (Jørgensen & Philips, 1999 s. 31). Gjennom en diskursanalyse presenterer forskeren en versjon eller fremstilling av verden, men det betyr likevel ikke at det er den eneste riktige versjonen eller fremstillingen. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 219) argumenterer for at kvaliteten på forskningen ikke utelukkende kan knyttes til funnene forskeren presenterer. Selv om resultatene kan fremstå som sanne eller gyldige i dag, betyr ikke det at resultatene ikke kan utfordres av ny kunnskap i fremtiden. For å kunne si noe om kvaliteten på forskningen må man derfor vurdere hvordan forskeren har kommet frem til sine funn. Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) sier videre at forskeren på et kritisk og reflektert måte må kunne gjøre

rede for hvordan kunnskapen ble konstruert. I dette prosjektet er det derfor mer hensiktsmessig å se på validitet i forhold til prosjektets gyldighet og nøyaktighet. I praksis innebærer det at de diskursene jeg gjennom min analyse presenterer som funn fremstår som rimelige. Måten jeg har søkt å sikre validitet i dette prosjektet er blant annet ved å gi en detaljert beskrivelse av hele analysen, jeg har gjort rede for og begrunnet utvalget av tekster, jeg har rede for mulige feilkilder og skjevheter, jeg har dobbeltsjekkert arbeidet mitt flere ganger og ofte gått tilbake til de opprinnelige dokumentene. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 221) kan validiteten på forskningen også knyttes til hvilken grad forskeren klarer å forankre sitt prosjekt til teori og annen forskning. En måte å sikre at mine funn fremstår som valide er gjennom å støtte meg til annen forskning på feltet.

Ifølge Nilssen (2012, s.142) handler reliabilitet om å sikre at resultatene som blir presentert samsvarer med materialet som er blitt brukt, og at de på denne måten fremstår som troverdige. Måten jeg har forsøkt å sikre en høy grad av reliabilitet i dette prosjektet er blant annet gjennom å gi en detaljert beskrivelse av hvordan analysearbeidet ble gjennomført og hvordan jeg har kommet frem til mine resultater. Dette støttes av Creswell (2014, s. 203) som sier at en viktig del av det å sikre reliabilitet, er å gjøre det mulig for leseren å følge forskeren gjennom hele forskningsprosjektet. Som nevnt mener Søreide (2007) at en av utfordringene ved diskursanalyse er at faglitteraturen ofte kan gi vage beskrivelser av selve gjennomføringen. Dette har jeg forsøkt å veie opp for gjennom å gjøre mine redegjørelser av prosjektet så konkrete som mulig. Dette støttes av Skrede (2017, s.160) som sier at en kritisk diskursanalyse kan være etterprøvable i den forstand at forskeren gjør det tydelig for leseren hvilke redskaper som har blitt brukt i analysen. Ifølge Ringdal (s. 96) er reliabilitet knyttet nært sammen med validitet. For at prosjektet skal kunne ha en høy grad av validitet, må det også ha en høy grad av reliabilitet. Jeg har derfor forsøkt å gjøre rede for mulige feilkilder og skjevheter som en del av det å styrke prosjektets validitet, som i igjen vil være med på å heve reliabiliteten til meg som forsker og til prosjektet i sin helhet.

5. Funn

I dette kapittelet presenteres funnene jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med analysen. Jeg vil begynne med å gi en introduksjon til hvordan dokumentene beskriver barnehagelærerne i barnehagen. Videre vil jeg redegjøre for noen sentrale begreper som brukes gjennomgående i de utvalgte dokumentene. Deretter følger en presentasjon og redegjørelse av kategoriene jeg har utviklet som en del av analysen. Avslutningsvis presenteres diskursene dokumentene trekker på.

5.1. Et innledende møte med barnehagelærerne i barnehagen

Etter hvert som jeg ble kjent med materialet fikk jeg en innledende forståelse av hvordan dokumentene beskriver og posisjonerer seg i forhold til barnehagelærere i barnehagen. Det som kommer tydelig frem er at barnehagelærerne har en sentral rolle i barnehagen (KD, 2017 s. 3). Det fremgår også som tydelig at barnehagesektoren er i endring (KD, 2016, s. 74) og at det stilles nye krav og forventninger til barnehagelærerens kompetanse, arbeidsoppgaver og ansvarsområder. I dokumentene omtales barnehagelærerne på ulike måter, blant annet som: 'førskolelærere', 'barnehagelærere', 'pedagoger', 'ansatte i barnehagen', 'ansatte med pedagogisk utdanning' eller 'pedagogiske ledere'. En barnehagelærer kan med sin treårige barnehagelærerutdanning arbeide som pedagog, pedagogisk leder eller styrer i barnehagen. Et gjennomgående trekk er at dokumentene i liten grad henvender seg direkte til barnehagelæreren. Det brukes i større grad samlebegreper slik som: 'de ansatte' eller 'de barnehageansatte'.

5.1.1. Barnehagelærernes arbeidsoppgaver og rolle i barnehagen

Barnehagelærerens arbeidsoppgaver og ansvarsområder omtales flere steder i de analyserte dokumentene. I tillegg til å utføre de samme oppgavene som fagarbeidere og assistenter, har barnehagelæreren blant annet ansvaret for å sikre at arbeidet som gjøres på avdelingen samsvarer med kravene i overordnede lovverk (UD, 2017, s. 16; KD, 2016, s. 70). Samt planlegge innhold og gjennomføring av aktiviteter, legge til rette for uformelle og formelle læringssituasjoner, sikre alle barn tilgang til læringsfellesskapet og bygge gode relasjoner i barnegruppen og mellom barn og voksne (KD, 2016 s. 70-71).

Et viktig moment i denne sammenhengen er å fremheve at regjeringen ønsker å tydeliggjøre ansvarsfordelingen av arbeidsoppgaver og roller i barnehagen (KD, 2016, s. 27). I «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (UD, 2017) har barnehagelærere og

styrere fått et eget avsnitt som i større grad en tidligere presiserer deres ansvarsområder og arbeidsoppgaver i barnehagen.

Ifølge «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» er barnehagelæreren ansvarlig for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet (UD, 2017, s. 16). Det innebærer at barnehagelæreren er ansvarlig for den praktiske gjennomføringen og tilfredsstillelsen av rammeplan og andre lovverk i det pedagogiske arbeidet på avdelingen (UD, 2017, s. 16). Barnehagelæreren er også ansvarlig for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn (UD, 2017, s. 16). Kunnskapsdepartementet presiserer at det pedagogiske arbeidet i barnehagen, skal være både kunnskapsbasert, planlagt, organisert, begrunnet, reflektert, målrettet, helhetlig og gjenstand for vurdering (KD, 2016, s. 34). Rammeplanen er tydeligere når det gjelder barnehagens forpliktelser til systematisk pedagogisk arbeid (KD, 2017, s. 2). Dette stiller blant annet krav til barnehagelæreren kompetanse. Barnehagelæreren må både ha relevant kunnskap, og være faglig kvalifisert til å oppfylle kravene i rammeplanen og barnehageloven (KD, 2016, s. 74).

5.1.2. Barnehagelærers betydning for kvalitet i barnehagen

Oppfatning om av hva som skaper god kvalitet i barnehagen er i de analyserte dokumentene knyttet nært sammen med barnehagelærernes kompetanse. Denne koblingen gjøres blant annet eksplisitt i «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», som sier at «et pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet» (UD, 2017, s.15). Dette perspektivet deler også «Tid for lek og læring» som understreker at «de ansattes formelle kompetanse har betydning på kvaliteten på samhandlingen med barn og for hvordan personalet tilrettelegger for et omsorgs- og læringsmiljø ut fra hvert enkelt barns forutsetninger» (KD, 2016 s. 71). Videre deler dokumentene en felles oppfatning om at barnehagelærernes kompetanse har behov for forbedring. «Tid for lek og læring» fremhever blant annet at «endringene i rammeplanen og økte ambisjoner for barnehagens innhold og barns utbytte av å gå i barnehagen, vil ytterlig øke behovet for påfyll av kompetanse for alle grupper ansatte i barnehagen» (KD, 2016, s. 9).

5.2. Sentrale begreper

Jeg har gjennom nærlesing av datamaterialet identifisert to sentrale begreper. Begrepene kvalitet og kompetanse trekkes frem på bakgrunn av at de har en fremtredende rolle og brukes gjennomgående i de utvalgte dokumentene. Den hyppige bruken av disse begrepene ble

spesielt tydelig under tekstuttrekkings- og kodingsdelen av analysen. I denne sammenhengen kunne det også vært interessant å gjennomføre en ordtelling, for å kunne si noe helt konkret om hvor ofte begrepene brukes. Jeg har likevel valgt å heller ha fokus på hvordan de ulike begrepene fremstilles og vektlegges i de analyserte dokumentene.

5.2.1. Kvalitet

De analyserte dokumentene fremhever at regjeringen har høye ambisjoner for barnehagesektoren (KD, 2016 s. 5). Det overordnede målet er å sikre høy og likeverdig kvalitet (KD, 2013 s. 11). Sektoren ønsker å ta med seg det som er bra med dagens barnehage, samtidig som tilbudet videreutvikles for å bedre ivareta barna i et samfunn i endring (KD, 2016 s. 6). Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen, refererer innledningsvis i St. Meld. Nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* til det hun kaller «kvalitetsbarnehagen». Hun understreker at i en god kvalitetsbarnehage opplever alle barn støtte og omsorg. Videre understreker hun at god bemanning og personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten i barnehagen (KD, 2013, s. 3).

Kvalitetsbegrepet nevnes og diskuteres i mange ulike sammenhenger, men hva som legges i selve begrepet blir det ikke gjort en konkret redegjørelse av. Ifølge «Tid for lek og læring» (KD, 2016, s.78) er det rammeplanen, barnehageloven og sektormålene som bestemmer hva som kan sies å være kvalitet. Å sikre kvalitet i barnehagen kan dermed handle om å tilfredsstille kravene som stilles i rammeplan og andre lovverk. Bruken av kvalitetsbegrepet er gjennomgående i de utvalgte dokumentene. Det eneste unntaket er «Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver» (UD, 2017). I rammeplanen brukes kvalitetsbegrepet bare et par ganger, og fungerer mer som et underliggende premiss om at alt arbeid som gjøres i barnehagen skal holde høy kvalitet (UD, 2017, s. 15). Kvalitetsbegrepet blir på denne måten likevel innlemmet i rammeplanens fremstilling av barnehagelærerne, selv om det ikke brukes gjennomgående i dokumentet.

Kvalitet fremstilles på litt ulik måte i de utvalgte dokumentene, særlig i de to meldingene til stortinget. I St. Meld nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* kobles kvalitet i større grad opp mot bemanning, mens St. Meld nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* på sin side vektlegger personalets kompetanse som den mest avgjørende faktoren. I denne stortingsmeldingen kan det se ut som at fokuset på å sikre god bemanning har blitt byttet ut med å øke personalets kompetanse. En annen forskjell er dokumentenes fremstilling av

kvalitetsforskjeller i barnehagesektoren. I «Framtidens barnehage» er Kunnskapsdepartementet mer forsiktig i sin fremtoning, og sier at «foreliggende forskning kan indikere at det er kvalitetsforskjeller» (KD, 2013, s. 23). Dette står som en motsetning til «Tid for lek og læring» som understreker at «det er store kvalitetsforskjeller» (KD, 2016, s. 27), og at «barnehagesektoren ikke er så gjennomgående god som tidligere antatt» (KD, 2016 s. 15). At dokumentene fremstiller kvalitetstilstanden i barnehagesektoren ulikt kan skyldes det faktum at det nå foreligger mer kunnskap om hva som gir god kvalitet i barnehagen. Dette resonnementet støttes av «Tid for lek og læring» som presiserer at «forskning har gitt mer kunnskap om barnehagens påvirkning på barn, hva som kjennetegner god kvalitet på tilbudet som gis, hvilke kvalitetsforskjeller som finnes i norske barnehager og konsekvensene av disse, spesielt for sårbare barn» (KD, 2016, s. 12).

5.2.2. Kompetanse

Kompetansebegrepet brukes gjennomgående i de utvalgte dokumentene, men vektlegges i særlig stor grad i de to Meldingene til Stortinget og i «Kompetanse for fremtidens barnehage» (KD, 2017). De analyserte dokumentene deler en felles fremstilling av kompetanse som en av de viktigste kvalitetsfaktorene i barnehagen (KD, 2013, s. 59; KD, 2016, s. 71; UD, 2017, s. 15) men sier samtidig lite om hva det innebærer i praksis. Det er interessant å se hvordan de analyserte dokumentene i stor grad vektlegger kompetansebegrepet, uten å gi en redegjørelse for hva de legger i selve begrepet. Jeg har likevel identifisert noen sentrale fremstillinger dokumentene har om kompetanse i barnehagen.

Kunnskapsdepartementet mener at mangel på barnehagefaglig kompetanse hos de ansatte kan resultere i lav kvalitet på barnehagetilbudet (KD, 2016, s. 72). Denne sammenhengen mellom kvalitet og kompetanse gjør at dokumentene deler en grunnleggende oppfatning om at mangelen på barnehagefaglig kompetanse er en av barnehagens største utfordringer (KD, 2013, s. 59). Dokumentene gir også uttrykk for at barnehagelærerne selv etterspør kompetanseheving, særlig innenfor områder som ledelse, barn med særskilt behov (KD, 2013, s. 62), ivaretagelse av de yngste barna og minoritetsspråklige barn (KD, 2016, s. 73).

Selv om dokumentene ikke gir en konkret redegjørelse av hva som ligger i kompetansebegrepet, deles de ansatte inn i grupperinger som enten høyt eller lavt kvalifiserte. I «Framtidens barnehage» (KD, 2013, s. 21) hevdes det at «høyt kvalifisert personale har bedre relasjoner til barna, og det er bedre kvalitet på samhandling med barna sammenlignet

med personale som har lavere kvalifikasjoner». «*Tid for lek og læring*» (KD, 2016, s. 71) refererer til en upublisert undersøkelse, hvor resultatene viste en markant forskjell mellom utdannede barnehagelærer og assistenter. Ifølge denne undersøkelsen arbeider utdannede barnehagelærere mer målrettet med barns språk og utvikling enn ufaglærte. Disse forskjellene viste seg å ikke være like store mellom høyt kvalifiserte og lavt kvalifiserte når det kom til arbeidet med relasjoner og samspill (KD, 2016, s. 71). Videre står det at «høyt kvalifiserte ansatte bidrar til å heve kvaliteten på det øvrige personalet» (KD, 2013, s. 21) at «det er fortsatt mangel på kvalifisert personale» og at det anbefales å « redusere tallet på ukvalifisert ansatte» (KD, 2016, s. 13).

5.3. Ulike fremstillinger av barnehagelæreren

De utvalgte dokumentene presenterer ulike fremstillinger av barnehagelærerens profesjon. De ulike fremstillingene kan forstås som ulike variasjoner av virkeligheten. Jeg har gjennom analysearbeidet identifisert fire slike fremstillinger. De ulike fremstillingene er synlige på tvers av alle dokumentene, men i varierende klarhet og styrke. Som nevnt i redegjørelsen for utvalget av materialet, kan man se en tydelig sammenheng mellom de utvalgte dokumentene. Mye av innholdet samsvarer i stor grad, særlig i de to stortingsmeldingene. Siden de utvalgte dokumentene ser ut til å trekke på de samme fremstillingene har jeg valgt å se alle dokumentene under ett.

5.3.1 Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren

Dokumentene trekker på en fremstilling av den 'Den kvalifiserte og kompetent barnehagelæreren'. Dette er en barnehagelærer som er faglig kvalifisert, har høy kompetanse, samt relevant og oppdatert kunnskap om barns utvikling og læring (KD, 2016, s. 72). 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' kjennetegnes ved at hun/han har en formell barnehagefaglig utdanning som gjør hun/han i stand til å arbeide kunnskapsbasert, målrettet og systematisk med å ivareta barnehagens oppgaver (UD, 2017, s. 15), og på den måten sikre regjeringens mål om et barnehagetilbud av høy kvalitet (KD, 2016, s. 72). Den formelle utdannelsen gjør også at hun/han begrunner sin pedagogiske fremgangsmåte i teori og forskning, har et reflektert forhold til egen praksis, samt en profesjonell tilnærming til yrket (KD, 2016, s. 72).

'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' ser ikke på seg selv som ferdig utlært etter endte studier. Dette er en barnehagelærer som er kunnskapssøkende, og som ønsker å

tilegne seg ny og oppdatert kunnskap fra barnehagefeltet (KD, 2013, s. 61). Hun/han har en kunnskapsbasert tilnærming til arbeidet som skal gjøres i barnehagen, og forstår viktigheten av å holde seg faglig oppdatert. 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' deltar derfor jevnlig i både barnehagebaserte utviklingsarbeid og i videre- og etterutdanning for å heve sin kompetanse (KD, 2017). Hun/han opplever at kompetansehevingstiltak bidrar til både faglig utvikling, økt motivasjon og mestring i sin yrkesutøvelse (KD, 2013, s. 65). Som et ledd i å heve sin egen kompetanse, og styrke barnehagelærerprofesjonen som en helhet, ser barnehagelæreren viktigheten av å dele sin faglige kompetanse og samarbeide med andre (KD, 2017, s. 8). På denne måten bidrar hun/han til å bygge opp under et profesjonelt og faglig fellesskap. Profesjonsutvikling bidrar både til økt yrkesstolthet, at flere barnehagelærere blir værende lengre i yrket, samt å heve den yrkesprofesjonelle statusen til barnehagelæreren i samfunnet for øvrig.

Videre ser 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' barnehagen som en lærende organisasjon. Hun/han vektlegger derfor at hele personalet i fellesskap skal utvikle seg og heve sin kompetanse, og på denne måten sørge for at barnehagen holder følge med endringer og nye krav i sektoren (KD, 2017, s. 7). Barnehagelæreren arbeider derfor systematisk med kompetanseutvikling hos hele personalet, blant annet gjennom å være en god leder, rollemodell og veileder (KD, 2016, s. 71). For å være en god leder for det øvrige personalet, vektlegger 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' å ha en tilstedeværende praksis på avdelingen fremme et godt arbeidsmiljø, legge til rette for at personalet får tatt i bruk sin kompetanse, samt å lede arbeidet på avdelingen i samsvar med gjeldende krav og lovverk. Den særegne kunnskapen og kompetansen barnehagelæreren er i besittelse av legger grunnlaget for den faglige autoriteten hun/han har i personalgruppen (KD, 2016, s. 72).

'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' forstår viktigheten av å ha et godt samarbeid i personalgruppen, og ønsker derfor å fremme en delingskultur i barnehagen. Dette er en barnehagelærer som ønsker å dele og videreformidle sin faglige kunnskap og kompetanse til andre. Hun/han vektlegger derfor å være en god rollemodell for sine medarbeidere ved å blant annet utøve god pedagogisk praksis i sin væremåte med barna (KD, 2016, s. 71). Videre vektlegges viktigheten av å sette ord på kunnskapen hun/han er i besittelse av og kunne gi en faglig begrunnelse av sin praksis ovenfor både foreldre og kollegaer (UD, 2017, s. 29).

Videre vektlegger 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' viktigheten av å veilede de øvrige personalet og på denne måten bidra til å heve kompetansen til hele personalgruppen (KD, 2017, s. 8). Dette er en barnehagelærer som har fokus på å inkludere personalet i vurderings- og refleksjonsarbeid, er lydhør for innspill, gir tilbakemeldinger og følger opp de ansatte gjennom både formelle og uformelle veiledningssamtaler. Hun/han ser på veiledning som et virkemiddel til å fremme faglig trygghet, utvikling og motivasjon hos de ansatte (KD, 2017, s. 24). 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren' blir på denne måten, i kraft av sin barnehagefaglige kunnskap og kompetanse, en ressurs for hele barnehagen i arbeidet med å sikre god og likeverdig kvalitet (KD, 2016, s. 72).

5.3.2. Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren

Fremstillingen av 'Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren' finnes i alle de utvalgte dokumentene. Dette er en barnehagelærer som har inngående kunnskap om barns utvikling og læring (UD, 2017, s. 22). Hun/han arbeider aktivt med å oppfylle barnehagens samfunnsmandat gjennom å tilrettelegge for lek, fremme læring og ivareta barnas behov for omsorg (UD, 2017, s. 7). Hun/han kjennetegnes ved å ha et helhetlig syn på barns læring, og ser viktigheten av å verne om de grunnleggende verdiene i norsk barnehagetradisjon. 'Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren' har et brennende engasjement for yrket. Hun/han er kunnskapsfull, nysgjerrig, kreativ og dedikert til å skape et godt barnehagetilbud for alle barn. Dette er en barnehagelærer som ser lek, læring og omsorg i sammenheng (KD, 2016, s. 61).

'Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren' mener at leken skal ha en sentral plass i barnehagen (UD, 2017, s. 20). Dette er en barnehagelærer som både er en tilrettelegger, og en aktiv deltaker i leken. Hun/han er på gulvet sammen med barn, gjør lekematerialet tilgjengelig, støtter de barna som faller utenfor lekefellesskapet og ivaretar barnas behov for utfoldelse og utforskning gjennom lek (KD, 2016, s. 28). Hun/han ser verdien i aktiviteter initiert av voksne, samtidig som hun/han respekterer og ser viktigheten av frilek og aktiviteter initiert av barna (KD, 2016, s. 38). Dette er en barnehagelærer som anerkjenner barnekulturen som verdifull i seg selv (KD, 2013, s. 69). Hun/han har gjennomgående kjennskap til om hva som kreves for at alle barna får delta og bidra til fellesskapet. Dette er en barnehagelærer som legger til rette for utfoldelse, glede og vennskap gjennom lek.

‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ har oppdatert kunnskap om barns lek og læring, og benytter seg av både formelle og uformelle situasjoner til å fremme barnas læring og utvikling (KD, 2016, s. 32). Dette er en barnehagelærer som har inngående kunnskap om hvordan man legger til rette for et godt omsorgs- og læringsmiljø. ‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ er engasjert, og ser viktigheten av å fremme barnas utforskning og nysgjerrighet. Dette er en barnehagelærer som arbeider aktivt for å støtte barna i deres læringsprosesser, og har et bevisst forhold til barnas utbytte av å gå i barnehagen (KD, 2016, s. 15). Hun/han ser barnehagen som det første trinnet i utdanningsløpet, og mener at arbeidet som gjøres legger grunnlaget for barnets videre utvikling og læring. ‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ er også opptatt av at det skal være progresjon i arbeidet som gjøres i barnehagen (UD, 2017, s. 44). Dette er en barnehagelærer som legger til rette for at barn i alle aldre opplever utvikling og mestring i barnehagen. Hun/han sørger for at aktivitetene og innholdet er tilpasset både enkeltbarnet og barnegruppens interesser og behov.

‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ ivaretar barnets behov for omsorg og trygghet når er det i barnehagen (UD, 2017, s. 19). Dette er en barnehagelærer som utviser en genuin interesse for barn, og møter dem med åpenhet og varme. Hun/han er tillitsfull og tilgjengelig, og ser hvert enkelt barns individuelle behov. Denne barnehagelæreren ser viktigheten av å bygge gode relasjoner, både som et ledd i å skape et godt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen, og for å støtte opp om barnas trivsel og tilhørighet til gruppen (KD, 2016, s. 29). Dette er en barnehagelærer som er imøtekommende og inkluderende, hun/han er kompetent og evner å inngå i gode relasjoner og samspill med både barn og voksne. ‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ mener at å arbeide systematisk med relasjonsarbeid legger grunnlaget for barnas utvikling og læring, og er derfor en av barnehagens kjerneoppgaver (KD, 2016, s. 16).

‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ mener at barnehagen både skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon i samfunnet (KD, 2013, s. 69). Dette er en barnehagelærer som arbeider for at barna skal ha det trygt og godt her og nå, samtidig som de forberedes til en aktiv deltakelse i samfunnet. Hun/han mener at alle barn skal ha like muligheter, og ser derfor viktigheten av utjevne sosiale forskjeller (UD, 2017, s. 11). ‘Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren’ mener at barnehagen skal ivareta barnas fysiske og psykiske helse. Dette er en barnehagelærer arbeider med å fremme en aktiv og

sunn livsstil, og har fokus på å bygge opp barnas selvfølelse, trivsel og mestring. 'Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren' er faglig kompetent til å forebygge, avdekke og stoppe alle former for skadelige eller krenkende handlinger (KD, 2016, s. 31). Hun/han ser viktigheten å arbeide forebyggende mot mobbing og diskriminering allerede fra en tidlig alder.

5.3.3. Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren

Fremstillingen av 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' kommer til syne på tvers av alle de utvalgte dokumentene. Dette er en barnehagelærer som ivaretar sin profesjonelle forpliktelse ovenfor barna, foreldrene, arbeidsgiver og samfunnet forøvrig, på en kompetent og faglig måte (KD, 2016, s. 9). Hun/han har et høyt faglig kunnskapsnivå, og er kapabel til å sikre at kravene og forventningene som stilles til barnehagen oppfylles på en tilfredsstillende måte. 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' karakteriseres ved at hun/han har omfattende kjennskap til landsdekkende lover og regler, herunder barnehagelov og rammeplan. Dette er en barnehagelærer som har høy arbeidsmoral, arbeider grundig og pedagogisk, er lojal og sørger for at arbeidet som gjøres i barnehagen skjer i tråd gjeldende forskrifter (UD, 2017, s. 16).

'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' har flere ansvarsområder i barnehage, hun/han planlegger, iverksetter og vurderer det pedagogiske arbeidet som gjøres på avdelingen (KD, 2016, s. 78). Barnehageloven og rammeplanen legger premissene for hva barnehagens innhold og oppgaver skal være. 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' har med grunnlag i sin barnehagefaglige kunnskap og kompetanse autonomi, og bestemmer hvordan arbeidet skal gjøres (KD, 2016, s. 35). Hun/han arbeider kunnskapsbasert, systematisk og målrettet for at kravene tilfredsstilles gjennom arbeidet som gjøres (KD, 2016, s. 34).

'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' påtar seg ansvaret for å planlegge det praktiske arbeidet som skal gjøres på avdelingen, dette inkluderer å både hverdagsaktiviteter, ukeplaner, månedsplaner og årsplan (KD, 2016, s. 34). På avdelingen tar 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' rollen som en igangsetter, og sørger for at aktivitetene som gjennomføres gjenspeiler fagområdene som presenteres i rammeplanen. 'Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren' leder det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn (UD, 2017, s. 16). Hun/han er en faglig og tydelig leder, og har høye forventninger til

sine medarbeidere. Hun/han delegerer arbeidsoppgaver og utnytter den samlede kompetansen som er i personalgruppen på en gunstig måte.

‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ leder det pedagogiske arbeidet på en kunnskapsbasert og gjennomtenkt måte, og sørger for at arbeidet i ettertid vurderes (KD, 2016, s. 34). Hun/han har en klar forståelse for at arbeidet på avdelingen skal gjøres i fellesskap, og arbeider derfor aktivt med å inkludere sine medarbeidere i både planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet (UD, 2017, s. 37). Hun/han ser også viktigheten av å gi opplæring til sine medarbeidere i deres arbeid med barna, og sørge for at personalgruppen deler en felles oppfatning av arbeidet som skal gjøres. Videre ser hun/han på det som viktig at alle bidrar i refleksjonsarbeidet, slik at de i fellesskap kan vurdere det pedagogiske arbeidet (KD, 2016, s. 71). ‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ ser viktigheten av faglig og systematisk vurderingsarbeid fordi det bidrar til at både personalet og barnehagen utvikler og forbedrer sin pedagogiske praksis (UD, 2017, s. 38).

I tillegg til å utføre de samme arbeidsoppgavene som fagarbeidere og assistenter har, ivaretar også ‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ de andre ansvarsområdene og arbeidsoppgavene hun/han har i barnehagen. Hun/han påtar seg blant annet hovedansvaret for kartlegging av barna. Dette er en barnehagelærer som har inngående kunnskap i å bruke ulike observasjons- og kartleggingsverktøy, og ser viktigheten av at arbeidet gjøres av ansatte med høy faglig kompetanse. Videre vektlegger hun/han at arbeidet skal gjøres på en etisk og forsvarlig måte, uten å gå på bekostning av barnet (KD, 2013, s. 80).

‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ ser også viktigheten av godt samarbeid med foreldre og øvrige samarbeidspartnere, slik som skolen, barnehagevernet og PPT. Hun/han arbeider ut ifra at barnets beste er skal være i fokus, og sørger sammen med foreldrene for at alle handlinger og avgjørelser blir gjort med barnets beste som grunnleggende hensyn (UD, 2017, s. 8). ‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ mener at et godt samarbeid med skolen bidrar til å gi barna en god overgang fra barnehagen, og tilrettelegger for et helhetlig læringsløp (KD, 2016, s. 62). Hun/han føler et stort ansvar ovenfor barna, og ønsker at de skal lykkes videre i livet. ‘Den ansvarlige og pliktoppfyllende barnehagelæreren’ har inngående kunnskap om hvordan taushetsplikten fungerer, og er faglig kvalifisert til å håndtere utfordrende situasjoner (KD,

2016, s. 57). Dette er en barnehagelærer som våger å melde ifra hvis det er mistanke om at barnet lever under potensielt skadelige forhold. Hun/han vektlegger sine forpliktelser ovenfor barnet, over alt annet.

4.3.4. Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren

Fremstillingen av 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' kommer til syne i alle de analyserte dokumentene. Dette er en barnehagelærer som har et bevisst forhold til hvordan endringer i barnehagesektoren påvirker jobben hun/han skal gjøre (KD, 2016, s. 73). Større barnehager, større barnegrupper, flere små barn under 3 år, flere minoritetsspråklige barn og økt fokus på tidlig innsats for barn med særskilt behov legger nye rammer for sektoren (KD, 2013, s. 62). «Barnehagen kan ikke være upåvirket av endringene som skjer i samfunnet. Barnehagens innhold må utvikles i lys av at vi nå står overfor en ny tid» (KD, 2016, s. 6). 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' arbeider aktivt og kunnskapsbasert for å tilpasse barnehagens pedagogiske praksis for å imøtekomme de nye kravene som stilles. Hun/han anser det som sin oppgave å ivareta fremtidens barnehage.

'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' ser behovet å utvikle barnehagens praksis i takt med endringene i samfunnet (KD, 2013, s. 11). Dette er en barnehagelærer som er nytenkende og løsningsorientert. Hun/han ser muligheter, er tilpasningsdyktig og åpen for nye innspill. Hun/han forstår at å realisere ambisjonene for fremtidens barnehage krever at hele barnehagesektoren bidrar.

'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' har et bevisst forhold til egen kompetanse og forstår at endringene i sektoren stiller nye krav til arbeidet hun/han gjør i barnehagen. Hun/han ser viktigheten av å tilpasse seg, og være rustet til å imøtekomme fremtidens barnehage på en faglig og kompetent måte (KD, 2016, s. 69). Hun/han vektlegger derfor å tilegne seg ny kunnskap og holder seg oppdatert. 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' vektlegger særlig å tilegne seg ny kunnskap om hvordan hun/han på best mulig måte kan ivareta barn med særskilte behov (KD, 2013, s. 62) de yngste barna og minoritetsspråklige barn (KD, 2016, s. 73). Samtidig ser hun/han viktigheten av å tilegne seg kunnskap om hvordan hun/han kan lede og organisere en barnehage i endring (KD, 2013, s. 62).

'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' arbeider aktivt for å ivareta en mer mangfoldig barnehage (UD, 2017, s. 9). Dette er en barnehagelærer som er mottakelig for å

endre både sin egen og barnehagens pedagogiske praksis for å bedre kunne ivareta en mer sammensatt barnegruppe. 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren kan tilrettelegge for et likeverdig og inkluderende barnehagetilbud for alle barn, og har inngående kunnskap om hvordan hun/han kan støtte og gi barna et godt utbytte av å være i barnehagen (KD, 2016, s. 16). Hun/han har kunnskap om ulike kulturer og livssyn, og møter alle foreldre og barn med åpenhet og respekt (KD, 2017, s. 9) Dette er en barnehagelærer som tilrettelegger for en simulerende og innholdsrik hverdag der alle barn kan delta, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn (UD, 2017, s. 10).

'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' er fremtidsrettet og ser viktigheten av å forberede barna på et samfunn i utvikling. Hun/han forstår at endringer i samfunnet medfører andre forventninger til hvilken kunnskap og ferdigheter barn bør ha med seg videre i livet (KD, 2013, s. 10). Hun/han ser blant annet viktigheten av å ha fokus på realfag og teknologi i barnehagen (KD, 2016, s. 40). 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren' arbeider systematisk med realfag fordi hun/han anser det som sentralt for at barna skal ha et godt utgangspunkt i fremtidens arbeidsmarked og samfunnsliv. Hun/han har et reflektert forhold til bruk av teknologi i barnehagen og høy faglig kompetanse i hvordan det kan brukes sammen med barna for å fremme deres læring og utvikling (KD, 2016, s. 39).

5.4. Diskursene

Gjennom de ulike trinnene i analysen har jeg identifisert ni diskurser som de politiske dokumentene trekker på. I dette kapittelet vil jeg presentere og gjøre rede for disse diskursene.

5.4.1. Kompetanseutviklingsdiskursen

Dokumentene trekker på en fremtredende kompetanseutviklingsdiskurs. Diskursen kommer særlig til syne gjennom dokumentenes fremstillinger av barnehagelæreren kompetanse. På den ene siden anses barnehagelæreren kompetanse som særegen, da det er de som «utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (UD, 2017, s. 15). På den andre siden fremstilles den kompetansen barnehagelæreren er i besittelse av som mangelfull på noen områder. I dokumentene skildres et økende kompetansebehov i barnehagen, og det fremheves at både barnehagelæreren, og det øvrige personalet mangler relevant kompetanse til å håndtere utviklingen som skjer innenfor barnehagesektoren. Kompetanseutviklingsdiskursen handler om å heve den kompetansen som allerede er tilgjengelig i barnehagen: den skal brukes og distribueres mellom medlemmene i organisasjonen. I tillegg handler diskursen om å bedre den kompetansen barnehagelæreren får gjennom sin formelle grunnutdanning og etter-

og videreutdanning. Dokumentene tegner et bilde av at barnehagelærerens kompetanse trenger påfyll, den må stimuleres, heves og oppdateres.

Kompetanseutviklingsdiskursen fokuserer i hovedsak på sammenhengen mellom personalets kompetanse og kvaliteten på barnehagetilbudet. Denne sammenhengen er både et uttalt og gjennomgående trekk i alle de analyserte dokumentene. Følgende tekstutsnitt hentet fra «Tid for lek og læring» illustrerer en tydelig kompetanseutviklingsdiskurs.

Personalets faglige kvalifikasjoner er av vesentlig betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet, og for at barnehagene skal kunne oppfylle kravene i barnehagelov og rammeplan. [...] For at barnehagen skal kunne gi et godt tilbud som er tilpasset det enkelte barn og en sammensatt barnegruppe, er det nødvendig at barnehageeier legger til rette for kontinuerlig kompetanseutvikling for hele personalet. (KD, 2016, s. 72).

Kompetanseutvikling fremstilles i dokumentene som løsningen på utfordringene i sektoren og dokumentene gir mange ulike begrunnelser for viktigheten av kompetanseutvikling i barnehagen. Noen av de mest sentrale som fremheves er at kompetanseutvikling vil bidra til for å utjevne kvalitetsforskjeller i barnehagetilbudet, realisere rammeplanens intensjoner og regjeringens høye ambisjoner for barnehagesektoren, samt legge til rette for at personalet er rustet til å takle endringene i sektoren (KD, 2013; KD, 2016; KD, 2017). Videre trekkes det frem at kompetanseutvikling vil styrke barnehagen som pedagogisk institusjon og heve de ansattes yrkesstatus (KD, 2013, s. 64).

Økonomi presenteres i dokumentene som det største hinderet mot kompetanseutvikling i barnehagen. «På den ene siden er budsjettene for trange, og på den andre siden har ikke de ansatte insentiver til egenfinansiering idet kompetanseheving ikke gir uttelling i form av økt lønn» (KD, 2013, s. 62). Myndighetene skal derfor bidra med økonomisk støtte til studier av prioriterte satsningsområder, slik at det skal være lettere for ansatte å velge etter-og videreutdanning (KD, 2016, s. 75). Problematikken med at økt kompetanse ikke automatisk medfører økt lønn nevnes ikke i dokumentene utover dette.

Kompetanseutviklingsdiskursen kommer tydeligst frem i fremstillingen av 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren', men kompetanseheving og kompetanseutvikling er også et gjennomgående tema i de andre fremstillingene av barnehagelæreren.

Kompetanseutviklingsdiskursen kan bl.a. kobles til Kunnskapsdiskursen og

Kollektivdiskursen, gjennom dokumentenes vektlegging av at kompetanse er noe som skal deles, videreføres og videreutvikles i fellesskap.

5.4.2. Profesjonsdiskursen

Dokumentene trekker også på en profesjonsdiskurs som kan antydes i dokumentenes vektlegging av barnehagelærerens yrkesprofesjonelle rolle i barnehagen, og da særlig i forhold til arbeidet med heving av status og sørge for at flere barnehagelærere arbeider i sektoren. «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», sier at «barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt til å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (UD, 2017, s 15). I diskursen spiller barnehagelæreren en nøkkelrolle i arbeide med å sikre et godt barnehagetilbud. Et gjennomgående trekk i de analyserte dokumentene, er at den barnehagefaglige kompetansen barnehagelæreren bringer med seg inn i organisasjonen knyttes opp mot kvaliteten på barnehagetilbudet.

Profesjonsdiskursen er tydeligst i dokumentenes fremstilling av at barnehagelærerens status trenger heving, både i sektoren og samfunnet forøvrig. «Tid for lek og læring» presiserer at «arbeidet i barnehagen er preget av lav status, lav lønn og mangel på karrieremuligheter» (KD, 2016, s. 13). Ifølge «Framtidens barnehage» (KD, 2013, s. 58) finnes det nok utdannede barnehagelærere i Norge til å dekke sektorens behov for arbeidskraft, utfordringen er at mange ikke arbeider i barnehagen. Å endre på dette krever konkurransedyktig lønn, karrieremuligheter samt «gode muligheter for å praktisere den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen ved at det er nok ressurser til å utføre arbeidsoppgavene og kompetente kolleger i et stimulerende fagmiljø» (KD, 2013, s. 59).

Dokumentene problematiserer også at barnehagelæreren i liten grad synliggjør sin faglige kompetanse, og mener at det kan skyldes at barnehagelærere i stor grad utfører de samme arbeidsoppgavene som fagarbeidere og assistenter, samt at organisasjonen ofte preges av flat struktur. «Oppfatning om at alle kan gjøre alt, uansett formelle kvalifikasjoner, kan bidra til at barnehagelæreren nedtoner sin profesjonalitet i møte med praksis» (KD, 2016, s. 72). Etter- og videreutdanning, veiledning av nyutdannede, mer profesjonsrettet barnehagelærerutdanning, tydeligere avklaringer av ansvarsområder og arbeidets oppgaver i ny rammeplan og rekruttering av flere ansatte med barnehagefaglig kompetanse er kvalitetssikrende tiltak som skal bidra til å stryke barnehagelærernes profesjon. Profesjonsdiskursen synliggjøres også i dokumentenes gjennomgående fokus på

kompetanseutvikling. Å heve barnehagelærerens kompetanse kan både ses i sammenheng med profesjonsutvikling og styrke barnehagen som pedagogisk institusjon (KD, 2013, s. 64).

Profesjonsdiskursen har også et akademisk aspekt. Viktigheten av at de ansatte har formell barnehagefaglig kompetanse trekkes frem, og det skisseres et ønske om flere barnehagelærere tar høyere utdanning. «Flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå i barnehagen vil kunne bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis som understøtter intensjonene i ny rammeplan» (KD, 2017, s. 7). Det ytres også et ønske om å bevege seg bort fra dispensasjonsordningen som praktiseres. «Framtidens barnehage» hevder at dispensasjon fra utdanningskravet kan bidra til å svekke profesjonen (KD, 2013, s. 63). Det akademiske aspektet ved Profesjonsdiskursen synliggjøres også i dokumentenes vektlegging av at barnehagen skal ha en kunnskapsbasert praksis.

5.4.3. Forbedringsdiskurs

Dokumentene trekker på en fremtredende forbedringsdiskurs, som kommer til syne på tvers av alle de analyserte dokumentene. Forbedringsdiskursen handler om å videreføre de positive elementene i dagens barnehage, samtidig som man gjennom ulike tiltak hever kvaliteten. Det er med andre ord mye som er positivt med dagens barnehagesektor, samtidig som det også er behov for forbedring. Dokumentene deler en underliggende tro på de positive effektene av endring og utvikling og at tiltakene som presenteres vil føre til en bedre barnehage (KD, 2013, s. 12).

Diskursen synliggjøres blant annet i dokumentenes hyppige omtaler av at det er «store variasjoner i kvaliteten på barnehagetilbudet» (KD, 2017, s. 2) og i måten disse påstått store kvalitetsforskjellene ofte brukes som et overordnet argument for å berettige tiltak og forslag til endringer som presenteres i dokumentene. Å skape bedre kvalitet i barnehagen er et gjennomgående mål i dokumentene.

Å heve kvaliteten på barnehagens *innhold* er et uttalt og gjennomgående mål i dokumentene (KD, 2013, s. 11; KD, 2016, s. 5), og i denne sammenhengen tydeliggjøres Forbedringsdiskursen blant annet gjennom navnet på St. Meld 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. I selve dokumentene presiseres det også at «Den nye rammeplanen skal danne grunnlaget for å forbedre og utvikle kvaliteten i barnehagens

innhold» (KD, 2016, s. 27). Regjeringen vil altså ha et bedre innhold i barnehagen, noe som kan indikere at det ikke er bra nok som det er i dagens barnehage.

Det er også mulig å se Forbedringsdiskursen i dokumentenes bruk av formuleringen «den gode barnehagen». Beskrivelsen av den «gode barnehagen» brukes i dokumentene først og fremst til å si noe om innhold og kvaliteten i fremtidens barnehage. Selv om det er mye positivt å si om dagens barnehagetilbud, indikerer måten «den gode barnehagen» blir brukt i dokumentene at den gode barnehagen er noe regjeringen har ambisjoner om å oppnå, og at dette ikke er en beskrivelse av barnehagens nåværende tilstand.

Regjeringen har klare meninger om hva som må forbedres innenfor barnehagesektoren, og det nevnes en rekke eksplisitte områder som: ivaretagelsen av de yngste barna, minoritetspråklige barn og barn med særskilt behov, kompetanseheving av de ansatte, grunnbemanning og pedagognorm, tydeligere avklaringer av ansvar og arbeidsoppgaver, økt statlig styring, samt systemer for regulering, måling og vurdering av kvalitet. Fornyselsen av barnehageloven og ny rammeplan fremstilles også som tiltak til forbedring.

5.4.4. En mål-middel-diskurs

Dokumentene preges også av en mål-middel-diskurs, som er tydeligst i dokumentenes fremstilling av at barnehagen og arbeidet som gjøres der, skal bidra til å oppnå bestemte mål. Å sikre et barnehagetilbud av likeverdig og høy kvalitet er regjeringens overordnede målsetning (KD, 2013, s. 3). Samtidig skildrer dokumentene også andre mål regjeringen ønsker å oppnå gjennom et godt barnehagetilbud, og hva barnehagen skal bidra med til samfunnet. Diskursen omhandler i hovedsak hvordan barnehagens brukes som et middel for å oppnå regjeringens mål.

I dokumentene kommer det tydelig frem at barnehagen skal ha en forebyggende og helsefremmende funksjon i samfunnet (KD, 2013, s. 19) gjennom sitt arbeid for sosial utjevning og tidlig innsats. Gjennom arbeidet med sosial utjevning skal barnehagen bidra til at alle barn få like muligheter for å lykkes. I «Tid for lek og læring» står det: «Et barnehagetilbud av god kvalitet styrker alle barns utvikling både på kort og lang sikt, men barn fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn har det største utbytte av et godt barnehagetilbud» (KD, 2016, s. 15). Arbeidet med tidlig innsats fremheves som sentralt, og er et gjennomgående tema i de analyserte dokumentene. Det vektlegges at barnehagen skal sørge for at barn som har behov for ekstra støtte skal få hjelp tidlig, og på denne måten sørge for et

inkluderende og likeverdig tilbud (UD, 2017, s. 40). Diskursen synliggjøres her i dokumentenes fremstilling om at et barnehagetilbud av høy kvalitet vil bidra til å gi alle barn et godt utgangspunkt i livet. Ifølge «Framtidens barnehage» blir personalets kompetanse sett på som avgjørende for å nå målet om at barnehagen skal bidra til tidlig innsats og sosial utjevning (KD, 2013, s. 57). Mål-middel-diskursen kan dermed også ses i sammenheng med Kompetanseutviklingsdiskursen, hvor utviklingen av personalets kompetanse blir sett på som nødvendig for å oppnå et barnehagetilbud av høy kvalitet.

Mål-middel-diskursen kommer også til syne gjennom dokumentenes bruk av økonomiske begreper som gevinst, utbytte, verdi, ressurs, avkastning og investering. «Framtidens barnehage» fremhever at «å bruke ressurser på et godt utdanningssystem med gode barnehager gir høy avkastning for både barna og for samfunnet» og videre at «barnehager gir samfunnsøkonomisk gevinst blant annet som følger av positive effekter på barnas utdanningsnivå og arbeidstilknytning» (KD, 2013, s. 10). Mål-middel diskursen tydeliggjøres her gjennom dokumentenes fremstilling av at det vil være økonomisk lurt av samfunnet å satse på god kvalitet i barnehagen, fordi dette kan forhindre økonomisk belastning senere i barnas utdanningsløp og liv (KD, 2016, s. 12). Når barna får muligheten til å gå i barnehager med god kvalitet, vil det øke deres mulighet for å lykkes i samfunns- og arbeidsliv senere. Ifølge «Tid for lek og læring» er det en «sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og barnas helse, økonomi og utdanning i voksen alder» (KD, 2016, s. 7). Å gi barna et godt utdanningstilbud, vil bidra til at flere går ut i arbeidslivet og på denne måten bidrar aktivt tilbake til samfunnet.

5.4.5. Kvalitetsdiskursen

Kvalitetsdiskursen synliggjøres i dokumentenes grunnleggende tro på at barnehagetilbud av høy kvalitet kan utgjøre en stor forskjell, både for barnet, foreldre og samfunnet forøvrig. Kvalitetsdiskursen fremkommer også i dokumentenes gjentagende bruk av begreper som: kvalitetsutvikling, kvalitetstiltak, kvalitetsfaktorer og kvalitetssikring. Det er tydelig i dokumentenes fremstilling at kvaliteten på barnehagetilbudet skal opprettholdes, vurderes, bedres og satses på.

Kvalitetsbegrepet brukes både til å beskrive dagens tilstand i barnehagen ved å referere til kvalitetsforskjeller, og til å beskrive den ønskede tilstanden gjennom å henvise til kvalitetssikring. Når det gjelder kvalitetsforskjeller blir dette sett på som problematisk fordi

«Barnehagetilbud med lav kvalitet går ut over barns trygghet, trivsel og lek og utvikling og læring i hverdagen og gir dem et dårligere utgangspunkt for videre oppvekst og skolegang» (KD, 2016, s. 8), mens «Høy kvalitet på tilbudet er viktig for at barn skal få en god barndom, og virker også helsefremmende og forebyggende og bidrar til å utjevne sosiale forskjeller» (KD, 2016, s. 8). Et barnehagetilbud av høy kvalitet vil altså både gi barna en god hverdag her og nå, og legge til rette for deres videre utdanningsløp og fremtidige samfunnsliv. Dokumentene skaper her en tydelig sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og barnas utbytte av å gå i barnehagen.

Når det gjelder kvalitetssikrende tiltak fremmes kompetanseheving og tilstrekkelig grunnbemanning som avgjørende for å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet (KD, 2013, s. 3). Forholdet mellom kvalitet i barnehagen og personalets kompetanse fremstilles som nært sammenhengende, blant annet i «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver», som hevder at «Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet» (UD, 2017, s. 15). Man kan si at kvalitetsheving av den norske barnehagesektoren, og kompetanseutviklingen hos barnehagelæreren og det øvrige personalet foregår som parallelle prosesser. Denne prosessen kan også kobles til dokumentenes vektlegging av at barnehagen skal være en lærende organisasjon i utvikling.

Kvalitetsdiskursen er fremtredende i alle de ulike fremstillingene av barnehagelæreren og kvalitet i barnehagen er et gjennomgående tema i alle dokumentene. Ambisjonene om et barnehagetilbud av høy kvalitet blir dermed liggende som et grunnleggende premiss. Diskursen kan også kobles til flere av de andre diskursene. Gjennom dokumentenes fremstilling av at kompetanse fører til økt kvalitet, er Kvalitetsdiskursen nært forbundet med både Kunnskapsdiskursen og Kompetanseutviklingsdiskursen.

5.4.6. Kunnskapsdiskursen

Kunnskapsdiskursen ser man tydelig gjennom dokumentenes utbredte tro på at ny og oppdatert kunnskap fører til forbedring. Kunnskap er det som driver menneskeheten og samfunnet fremover, det samme gjelder for barnehagesektoren: «Den nye kunnskapen skal bidra til å bedre kvaliteten i barnehagetilbudet gjennom videreutvikling av bedre politikk og praksis» (KD, 2013, s. 15). Relevant og oppdatert kunnskap på forskningsfeltet skal bidra til å avdekke utfordringer, gi bedre forståelse og finne veien til nye løsninger for barnehagesektoren. «Tid for lek og læring» fremhever at: «Ny rammeplan må bygge på ny

kunnskap. Praksis i barnehagen må kontinuerlig utvikles i samsvar med et oppdatert kunnskapsgrunnlag» (KD, 2016, s. 15). Kunnskapsdiskursen kommer også til syne gjennom dokumentenes hyppige henvisninger til faglitteratur og forskning som bidrar til å validere tiltakene som blir beskrevet. Selv om det i dokumentene gjennomgående hevdes at vi aldri ha hatt så mye kunnskap som i dag, problematiseres også manglende forskningsbasert kunnskap fra og av barnehagefeltet. Departementet ser et stort «behov for større satsning på forskningsbasert kunnskapsproduksjon på barnehageområdet, sett i sammenheng med sektorens størrelse og samfunnsmessige betydning» (KD, 2013, s. 15).

Diskursen synliggjøres først og fremst i dokumentenes vektlegging av at barnehagens innhold skal baseres på faglig og relevant kunnskap. Videre fremheves det at «Styrer og pedagogisk leder er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet» (KD, 2017, s. 6). Diskursen kommer til syne ved at dokumentene pålegger barnehagelæreren å arbeide kunnskapsbasert, og at det skal gjenspeiles i alle deler av barnehagens innhold. Kunnskapen som ligger til grunn for dette arbeidet skal tilegnes gjennom formell barnehagefaglig utdanning (KD, 2016, s. 72). Samtidig fremheves viktigheten av å tilegne seg ny og relevant kunnskap fra forskningsfeltet, og på denne måten bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon. Det stilles derfor forventninger til at personalet tilegner seg ny kunnskap gjennom både videre- og etterutdanning, og gjennom barnehagebaserte tiltak (KD, 2017, s. 23), som fører til at Kunnskapsdiskursen både har et individuelt og kollektivt perspektiv.

Kunnskapsdiskursen synliggjøres også gjennom dokumentenes utstrakte bruk av kunnskapsbegrepet. Behovet for oppdatert og relevant kunnskap er et gjennomgående tema i alle fremstillingene av barnehagelæreren. Diskursen er særlig fremtredende i fremstillingen av den 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren', hvor kunnskap om barns læring og utvikling blir sett i sammenheng med å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet. Koblingen mellom kunnskap og kvalitet kan også ses i «Tid for lek og læring» som hevder at «Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet er avhengig av at barnehagelæreren har relevant og oppdatert kunnskap» (KD, 2016, s. 72). I tillegg vektlegges det at barnehagelæreren som en del av sin daglige praksis også skal videreformidle kunnskap til barna. Tilegnelsen av kunnskap fremstilles som nødvendig for å fungere i et samfunn hvor utdanning blir stadig viktigere (KD, 2013, s. 10). At dokumentene i økende grad fremhever viktigheten av kunnskapen barna

tilegner seg i barnehagen tydeliggjøres blant annet gjennom dokumentenes fokus på barnas utbytte, skoleforberedende aktiviteter og progresjon i barnehagens innhold.

5.4.7. Den individuelle diskursen

At dokumentene trekker på en individuell diskurs kommer blant annet til syne gjennom den grunnleggende tro på hva den enkelte barnehagelæreren kan utrette i barnehagen som signaliseres i dokumentene. I «Kompetanse for fremtidens barnehage» hevdes det for eksempel at «Barnehagelæreren spiller en nøkkelrolle i å innfri kravene og intensjonene i ny rammeplan» (KD, 2017, s. 3). Her fremheves den enkelte barnehagelæreren betydning for kvaliteten og den sentrale rollen hun/han spiller i barnehagen. Ifølge dokumentene har barnehagelæreren «et særlig ansvar for å sikre realiseringen av rammeplanens intensjoner og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet» (KD, 2016, s. 70). Ansvar legges også her på den enkelte barnehagelæreren da hun/han skal sørge for at arbeidet gjøres i tråd med gjeldende lover og regler.

I den individuelle diskursen fremheves det dessuten at barnehagelæreren i kraft av sin faglige kunnskap og kompetanse, også kan heve kvaliteten på arbeidet til sine medarbeidere (KD, 2016, s. 72), og dermed hele barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon. Den enkelte barnehagelæreren blir på denne måten en ressurs for hele barnehagen.

Den individuelle diskursen favner også det enkelte barnet i barnehagen. Det individuelle fokuset på barnet kommer blant annet til syne gjennom dokumentenes vektlegging av barnets utbytte av å gå i barnehagen, herunder den enkeltes mulighet til å nå sine mål og utvikle sitt potensiale (KD, 2016, s. 5). Det individuelle perspektivet på barn synliggjøres også i «Tid for lek og læring» som fremhever at «Barnehagelæreren må ha kompetanse til å se de enkelte barnets behov, og til å kunne legge til rette for et inkluderende og tilpasset tilbud» (KD, 2016, s. 73). Viktigheten av å kunne skape et barnehagetilbud tilpasset det enkelte barnets behov, er et gjennomgående tema i de analyserte dokumentene.

5.4.8. Den kollektive diskursen

I den kollektive diskursen er det fellesskapet som er i fokus. Den kollektive diskursen kommer først og fremst til syne gjennom dokumentenes vektlegging av at det er den samlede kompetansen som finnes i personalgruppen som er sentral for å oppnå regjeringens ambisjoner om å skape fremtidens barnehage. «Kompetansestrategi for fremtidens barnehage» presiserer at «Målgruppen for strategiens tiltak er alle grupper av ansatte som

arbeider direkte med barna i barnehagen: styrer, barnehagelærer og andre pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og andre assistenter» (KD, 2017, s. 7).

Videre vektlegges det at kompetanseheving i barnehagesektoren omhandler hele personalet. Barnehagebaserte tiltak (KD, 2013, s. 65), hvor hele personalet bidrar gjennom felles refleksjon og vurdering trekkes for eksempel frem som kompetansehevende tiltak. Dette synet på kompetanseutvikling er med på å bygge opp under Den kollektive diskursen. Det vektlegges også i dokumentene at kunnskap og kompetanse skal brukes, distribueres, deles og videreføres av og mellom medlemmene i barnehageorganisasjonen. Dermed kan diskursen også ses i forbindelse med veiledning og samarbeid inn i personalgruppen.

Dokumentene henvender seg i stor grad til personalet som en helhet, og det skilles i liten grad mellom de ulike yrkesgruppene når dokumentene skildrer sine planer for fremtidens barnehage. Bruk av formuleringene som «de ansatte skal ...» og «personalet må ...» er et gjennomgående trekk i alle de analyserte dokumentene, og er med på å bygge opp under Den kollektive diskursen. «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» fremhever at «Barnehageeier og alle som arbeider i barnehagen, skal sammen bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i sin kompetanse» (UD, 2017, s. 15). Ansvaret for å ivareta barnehagens oppgaver og innhold legges på alle i personalgruppen, og ikke bare hos barnehagelæreren, styreren eller eieren. Personalet har dermed et kollektivt ansvar for å sikre barnehagens pedagogiske praksis og oppfylle regjeringens ambisjoner.

5.4.9. Transformasjonsdiskursen

Transformasjonsdiskursen fokuserer i hovedsak på endring og utvikling, men kommer også til syne i dokumentenes fremtidsrettede perspektiv. Kompetanseutvikling, kvalitetsutvikling, utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling, endringsarbeid og følgeendringer er sentrale trekk ved transformasjonsdiskursen, og disse trekkene er med på å bygge opp under en tydelig fremstilling av en sektor i forandring. Endringene i barnehagesektoren fører med seg nye krav, nye forventninger, nye muligheter og nye utfordringer.

Bruken av begreper som barnehagereform og barnehagerevolusjon er med på å bygge opp under Transformasjonsdiskursen, og vitner om at barnehagen har gjennomgått en omfattende omdannelsesprosess. Barnehagereformen nevnes bare eksplisitt i «Framtidens barnehage» (KD, 2013, s. 3), men fremkommer likevel som et underliggende premiss i de andre

dokumentene. Måten dokumentene skisserer fremtidens barnehage, kan indikere at endringsprosessene fremdeles pågår. I «Tid for lek og læring» står det for eksempel at «Det er i skjæringspunktet mellom barnehagens historie og tradisjoner, ny kunnskap og barns utvikling og læring, og endrede behov i samfunnet at fremtidens barnehage skal finne sin form» (KD, 2016, s. 27).

Dokumentene skisserer et bilde av at fremtidens barnehage fortsatt vil bygge på en nordisk barnehagetradisjon, med en helhetlig pedagogisk tilnærming og barndommens egenverdi i fokus (KD, 2017, s. 17). Omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng, og danne grunnlaget for barnehagens pedagogiske praksis og det presiseres at barnehagesektorens «egenart og særpreg» skal ivaretas (KD, 2016, s. 61). Samtidig bygger formålsbestemmelsen som ligger til grunn for barnehagen på den samme verdigrunnlaget som skolen (KD, 2016, s. 9) hvor utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt at barna skal oppleve skaperglede og utforskertrang vektlegges. Dokumentenes fokus på skoleforberedende aktiviteter, kartlegging, prosessmål og progresjon, samt hva barna skal ha med seg av kunnskap og kompetanse ut av barnehagen (KD, 2013, s. 73; KD, 2016, s. 10) kombinert med den ny rammeplanen sitt fokus på realfag, språk, lesing og skriving kan være en indikasjon på hvilken retning myndighetene ønsker at barnehagen skal utvikle seg. Muligens kan man si at «fremtidens barnehage» i større grad vil trekke på elementer fra skolen enn det har vært tradisjon for i barnehagen tidligere.

Transformasjonsdiskursen er også synlig i dokumentenes vektlegging av at barnehagen skal være en lærende organisasjon (KD, 2013, s. 62) og at barnehagen og de ansattes kontinuerlig må utvikle sin barnehagefaglige kompetanse, samt være fleksible og tilpasningsdyktige for å holde følge med endringene i sektoren. Selv om Transformasjonsdiskursen er synlig i alle de ulike fremstillingene av barnehagelæreren, er den særlig fremtredende i fremstillingen av 'Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren'.

6. Drøfting

Hensikten med dette prosjektet er å finne ut hvilke diskurser som dominerer i konstruksjonen av barnehagelæreres profesjon i nyere politiske dokumenter. Gjennom analysen har jeg identifisert en rekke diskurser som alle er med på å konstituere barnehagelærerprofesjonen.

I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av funnene opp mot teori fra teorikapitlet, samt annen relevant litteratur og forskning. Som nevnt tidligere kan det se ut til at de politiske dokumentene som ligger til grunn for denne analysen, deler de samme fremstillingene av barnehagelæreren. Dette gjenspeiler seg også i funnene, da diskursene som er identifisert ser ut til å trekke i samme retning. Til tross for at det er noen elementer som skiller dem fra hverandre, har diskursene mange likheter og de er nært knyttet til hverandre. At diskursene trekker i samme retning resulterer i at det er få spenninger å spore mellom de identifiserte diskursene og jeg har ikke kunnet identifisere noen diskursive kamper. For å få i gang en fruktbar diskusjon, vil jeg derfor drøfte funnene fra analysen, opp mot spenninger i barnehagefeltet.

Diskursene som kommer til syne varierer i imidlertid i forhold til klarhet og styrke. Jeg vil derfor begynne med å si litt om diskursenes tyngde i dokumentene. Deretter vil jeg drøfte to sentrale tema, som anses å være gjennomgående for de analyserte dokumentene. Det første temaet tar for seg hvordan barnehagen står i et spenningsforhold mellom å anerkjenne barndommen som verdifull i seg selv og samtidig tilfredsstillende økende krav til barns læring og utbytte av å gå i barnehagen. Det andre temaet tar for seg det stadig økende behovet for kompetanse innenfor barnehagesektoren.

6.1. Diskursenes tyngde i dokumentene

Gjennom analysen har jeg identifisert ni diskurser som dokumentene trekker på. Diskursene som er identifisert er gjennomgående for alle de analyserte dokumentene, men kommer til syne i ulik grad av styrke og klarhet. Flere av de identifiserte diskursene synes å være nært knyttet til hverandre. Jeg har likevel valgt å presentere diskursene hver for seg, da de til tross for sine likheter også har nyanser som skiller dem fra hverandre. Jeg vil nå diskutere hvilken diskurs som synes å være legitimerende for de analyserte dokumentene, deretter hvilken diskurs som er mest dominerende, avslutningsvis drøfter jeg om dokumentene man kan sies å være bygget på en hegemonisk diskurs.

6.1.1. Kvalitetsdiskursen som legitimerende diskurs

Det overordnede målet med barnehagepolitikken er å skape et barnehage tilbud av høy og likeverdig kvalitet (KD, 2013, s. 11; KD, 2016, s. 5). Alle handlingsplanene som presenteres i de analyserte dokumentene har som hensikt å heve kvaliteten på det norske barnehage tilbudet. Kvalitetsdiskursen er fremtredende i alle de ulike fremstillingene av barnehagelæreren og kvalitet i barnehagen er et gjennomgående tema i alle de analyserte dokumentene. Ambisjonene om et barnehage tilbud av høy kvalitet blir dermed liggende som et grunnleggende premiss i alle de analyserte dokumentene. Ønsket om å heve kvaliteten på dagens barnehage tilbud blir brukt som et overordnet argument i alle de analyserte dokumentene, og blir på denne måten en forutsetning for politikken som føres. Kvalitetsdiskursen ser ut til å legitimere tiltakene som presenteres, og kan derfor sies å være et utgangspunkt for utarbeidelsen av dokumentene.

Kvalitetsdiskursen henger tett sammen med alle de identifiserte diskursene, og da særlig Kompetanseutviklingsdiskursen, Kunnskapsdiskursen og Forbedringsdiskursen. Dette bygger opp under Kvalitetsdiskursen som grunnleggende diskurs. Til tross for at det tilsynelatende er vanskelig å gi en konkret redegjørelse av kvalitetsbegrepet, indikerer fokuset på forbedring at man ønsker å heve kvaliteten på det nåværende tilbudet. At kvaliteten på barnehage tilbudet har behov for å heves synliggjøres blant annet gjennom en fremtredende forbedringsdiskurs. Forbedringsdiskursen fokuserer i hovedsak på at man skal bygge videre på de positive elementene fra barnehagesektoren, samtidig som man gjennom ulike tiltak arbeider for å heve kvaliteten på tilbudet. På bakgrunn av dette forstår jeg Kvalitetsdiskursen som legitimerende diskurs i de analyserte dokumentene.

6.1.2. Kompetanseutviklingsdiskursen som mest dominerende

Kompetanseutviklingsdiskursen fremstår som mest dominerende av diskursene som er identifisert i de analyserte dokumentene. Kompetansebegrepet brukes gjennomgående i alle de analyserte dokumentene, det eneste unntaket er «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (UD, 2017). De analyserte dokumentene mener at økt kompetanse hos barnehagelærerne og det øvrige personalet vil bidra til å sikre at fremtidens barnehage tilbud er av høy kvalitet (KD, 2016, s. 72; KD, 2017, s. 12). Dokumentene deler derfor en grunnleggende oppfatning om at økt kompetanse vil føre til økt kvalitet. Kompetanseutvikling fremstilles på denne måten som et viktig premiss for å løse noen av barnehagesektorens største utfordringer. Kompetanseutviklingsdiskursen er nært knyttet til og blir støttet opp av

de andre diskursene, og da særlig Kvalitetsdiskursen. Utviklingen av personalets kompetanse og forbedringen av kvaliteten på det norske barnehagetilbudet fremstilles dermed som to parallelle prosesser som foregår samtidig og som er gjensidig avhengig av hverandre.

6.1.3. Transformasjonsdiskursen som hegemonisk diskurs

Ifølge Fairclough (2003 s. 58) handler hegemoni om å oppnå og bevare makt eller dominans. Hegemoni kan her derfor forstås som at en bestemt diskurs som har fått makt til å definere hva som er sant eller riktig. For å oppnå hegemoni må en bestemt måte å forstå verden på bli oppfattet som en universell sannhet. Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 88) er hegemoni en forhandlingsprosess, hvor flere diskurser kjemper om å skape en felles forståelse. Som nevnt er det lite spenninger å spore mellom de identifiserte diskursene. Det kan se ut til at alle diskursene trekker i samme retning, nemlig mot en forståelse av at barnehagesektoren er i forandring. Endringene fører med seg nye krav, nye forventninger, nye muligheter og nye utfordringer. Transformasjonsdiskursen sitt fremtidsrettete perspektiv og fokus på at barnehagen stadig er i en omdannelsesprosess blir støttet av alle de identifiserte diskursene, og da særlig Kvalitetsdiskursen, Forbedringsdiskursen og Mål-Middel-diskursen. Alle diskursene bygger med andre ord opp under forestillingen om at barnehagesektoren er i endring og utvikling og er dermed med på å støtte opp under Transformasjonsdiskursen.

De politiske dokumentenes ambisjoner er at fremtidens barnehagetilbud skal preges av likeverdig og høy kvalitet (KD, 2013, s. 11; KD, 2017, s. 7). Dokumentene understreker at det er mye som er bra med dagens barnehagesektor, samtidig som det er mye som kan bli bedre. Selv om det innad i Transformasjonsdiskursen foregår en underliggende kamp om fremtidens barnehage skal ivareta den nordiske barnehagetradisjonen, eller bli mer lik skolen, samsvarer Transformasjonsdiskursen i stor grad med det Greve (2015) kaller nye barnehagediskurser. Ifølge Greve (2015, s. 203) er diskurser om barns læringsutbytte, krav om kartlegging, og diskursen om tidlig innsats svært fremtredende i dagens debatt om barnehagen. Forestillingen om 'fremtidens barnehage' blir på denne måten et underliggende premiss i alle de analyserte dokumentene, og bidrar til å bygge opp under at Transformasjonsdiskursen har hegemoni.

6.2. Barnehagen i et veikryss

Helt siden den første barnehagen ble etablert i Norge har fagfolk, politikere, foreldre og samfunnet forøvrig diskutert hva formålet med barnehagen skal være (Greve & Jansen, 2018). Den første barnehageloven vektla at barnehagen skulle gi barn gode utviklings- og

aktivitetsmuligheter i nært samarbeid med barnas hjem (Eik et al., 2016 s. 57). Dagens formålsparagraf er mer omfattende og har i større grad fokus på en helhetlig tilnærming til barns utvikling. Med utgangspunkt i barnehageloven skal forholdet mellom omsorg, lek og læring være jevnbyrdig. Lovens fremstilling av barnehagens formål kan samtidig oppfattes som vid, noe som åpner for ulike tolkninger av barnehagens oppgaver (Børhaug, et al. 2018, s. 42). Hennem og Østrem (2018, s. 90) poengterer at formuleringene i formålsparagrafen tilsynelatende trekker i ulike retninger. Ifølge formålsparagrafen skal barnehagen både «anerkjenne barndommens egenverdi» og «fremme læring» (Barnehageloven, 2005, §1). Også rammeplanen fremhever trivsel, vennskap og lek som grunnlaget for å ivareta barndommens egenverdi (UD, 2017, s. 8). Ifølge Greve (2015, s. 201) er dette barnehagens grunnpilarer. Rammeplanen understreker at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og vektlegger at de ansatte skal legge til rette for barns lek. Samtidig som rammeplanen anerkjenner lekens egenverdi, vektlegges det at leken også skal være en arena for barns læring og utvikling (UD, 2017, s. 20). Det å anerkjenne leken som verdifull i seg selv, og samtidig som verdifull for læring kan ifølge ekspertgruppen om barnehagelærerrollen føre til spenninger (Børhaug et al., 2018, s. 98). Disse spenningene handler ikke bare om hvilken rolle leken skal ha i barnehagens arbeid: skal leken være et mål med egenverdi i seg selv, eller skal lek være et læringsfremmende middel. Spenningene handler også om det er lek eller læring som skal ha størst fokus i barnehagen og i siste instans også om hvilken funksjon barnehagen skal ha i samfunnet og for barn: bør det å gå i barnehagen ha en verdi i seg selv, eller bør barnehagen primært fungere som "tidlig innsats" og forberedelse til utdanning og samfunnsdeltakelse?

6.2.1. Lek er mål eller middel

Innenfor den nordiske barnehagemodellen fremstilles barndom og barns lek som verdifull i seg selv, og tilnærmingen til læring er at man tar utgangspunkt i barnas utvikling og egne interesser (Skjæveland, 2016, s. 69). De analyserte dokumentene presiserer at leken fortsatt skal ha en sentral rolle i barnehagen (UD, 2017, s. 20). Likevel kan fremstillingen av leken som både verdifull i seg selv og som en arena for læring skape et spenningsforhold (Børhaug et al., 2018, s. 100). Diskusjonen går ut på at et stadig økende fokus på læring, kan gjøre det uklart om lek er et mål med verdi i seg selv, eller om lek skal være et læringsfremmende middel.

At de analyserte dokumentene trekker på en tydelig transformasjonsdiskurs, bygger opp under fremstillingen av en sektor i endring. Transformasjonsdiskursen viser til at barnehagen gjennomgår en betydelig omdannelsesprosess. I tillegg synliggjøres diskursen i dokumentenes fremstilling av «fremtidens barnehage» der det oppstår noen sentrale motsetninger. På den ene siden vektlegges det at barnehagen fortsatt skal ha en helhetlig pedagogisk tilnærming, hvor omsorg, lek og læring ses i sammenheng (UD, 2017, s.7). På den andre siden indikerer fokuset på skoleforberedende aktiviteter, kartlegging, prosessmål, progresjon og barnas læringsutbytte at barnehagen skal trekke på flere elementer fra skolen enn det har vært tradisjon for tidligere. Den identifiserte Transformasjonsdiskursen samsvarer med det Skjæveland (2016, s. 70) sier om at barnehagen befinner seg i spenningsfeltet mellom to ulike tradisjoner: Den sosialpedagogiske tradisjonen som vektlegger et helhetlig læringssyn, og den skoleforberedende tradisjonen som har et større fokus på læringsresultater.

Læring i barnehagen er et uttalt politisk satsningsområde (KD, 2013; KD, 2016), og «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» slår fast at «barnehagen skal fremme læring» (UD, 2017, s. 22). Samtidig har synet på barns læring og barnehagens rolle som læringsarena blitt et stadig mer omstridt tema med mange motforestillinger (Skjæveland, 2016, s. 68). Skjæveland (2018, s. 68) mener at reaksjonene som kom etter utgivelsen av St. Meld 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* viser at det fortsatt er mange uavklarte spørsmål omkring læring i barnehagen. Nevnte stortingsmelding har blant annet blitt kritisert for å bryte med den norske barnehagetradisjonen ved å legge for stor vekt på målrettet formell læring. Kritikken går også ut på at stortingsmeldingen tar for lite hensyn til barns behov for lek og omsorg, samt utviser en manglende forståelse av leken som verdifull i seg selv (Skjæveland, 2016, s. 67).

Innenfor det barnehagefaglige miljøet er det flere som ytrer sin bekymring for utviklingen mot økt læringsfokus i barnehagen. Greve (2015, s. 208) mener leken og vennskapet er under politisk press, og at politikernes fremstilling av læring ikke samsvarer med den praksisen barnehagesektoren har bygget over lang tid. Hvis leken som et nyttig middel for læring blir det dominerende perspektivet i barnehagen, frykter Bae (2018, s. 73) at barns egeninitierte og spontane lek vil få mindre oppmerksomhet og bli mindre verdsatt. Sommer (2014, s. 130-131) er svært kritisk til tidlig læring og skoleforbedrende aktiviteter, han hevder at et sterkt læringsorientert fokus i barnehagen kan ha motsatt effekt og bidra negativt når barna

begynner på skolen. Både Thoresen (2010) og Tholin (2018) mener en mer ensidig vektlegging av læring kan medføre at barnehagens omsorgsoppgave havner i skyggen.

6.2.2. Lek vs. læring

Barnehagens formålparagraf er tydelig på at barnehagens innhold skal preges av en helhetlig tilnærming (UD, 2017, s. 7), og at barnehagens oppgaver skal vektlegges jevnbyrdig. Basert på analysen av de politiske dokumentene kan det likevel se ut som om dette er i ferd med å endres. Spørsmålet er om det er lek eller læring som skal ha størst fokus i barnehagen.

Basert på formålparagrafens uttalte sammenheng mellom omsorg, lek og læring (UD, 2017, s. 7) samt egne erfaringer fra barnehagen forventet jeg å finne en mer fremtredende omsorgsdiskurs i de analyserte dokumentene. Med unntak av «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (UD, 2017), er det interessant at dokumentene i liten grad fremhever omsorg som en viktig del av barnehagens formål. Et gjennomgående trekk er at omsorg bare fremheves i forbindelse med læring. Det samme gjelder lek. I de analyserte dokumentene understrekes viktigheten av barns lek stort sett i forbindelse med læring og utvikling, og i mindre grad som verdifullt i seg selv. Bae (2018, s. 71) mener det har skjedd en endring i måten politiske dokumenter skriver om lek i barnehagen, hun trekker frem St. meld nr. 19 (2015-2016) «Tid for lek og læring» som eksempel. Bae mener at dokumentet «beskriver barnehagen konsekvent som et omsorgs- og læringsmiljø og ikke et lekemiljø» (Bae, 2018, s. 72). Videre problematiserer hun at leken ikke omtales som en av barnehagens kjerneoppgaver (Bae, 2018, s. 72). At de analyserte dokumentene vektlegger omsorg, lek og læring ulikt, kan tolkes som et signal om at barnehagens innhold og formål er i ferd med å endres. Hennem og Østrem (2018 s. 28) mener omsorg, lek og læring fremheves ulikt fordi det er enklere å måle, dokumentere og redegjøre for det konkrete arbeidet som gjøres for å støtte opp under barnas læringsprosesser. Omsorg, kan ifølge Tholin (2018, s. 67) derimot være vanskelig å sette ord på, og kan derfor fremstå som «utvannet og ullent». Lek blir på sin side oppfattet av flere som mindre verdt og lite produktiv (Greve et al., 2014, s. 144).

Ekspertgruppen som ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet, konkluderer i sin rapport med at barnehagelærerne ser ut til å mangle en dyptgående forståelse for hva sammenhengen mellom omsorg, lek og læring innebærer (Børhaug et al., 2018, s. 105). Dette er et sentralt funn med tanke på at det å ha en helhetlig tilnærming til barns læring blir ansett som et særtrekk ved den nordiske barnehagemodellen (Børhaug et al., 2018, s. 73). Ekspertgruppen mener også at barnehagelærerne ser ut til å mangle en entydig forståelse av læring (Børhaug et al., 2018, s.

105). Et relevant poeng i denne sammenhengen er derfor å spørre om motstanden knyttet til økt fokus på læring i barnehagen også kan knyttes til usikkerhet omkring hvordan læring skal foregå i praksis. Johanne Lynngård problematiserer dette i sin kronikk «*Lek, læring eller lekende læring?*» (Lynngård, 2019). Her diskutere Lynngård hvordan motstridende forskning fører til at hun som nyutdannet barnehagelærer opplever det som vanskelig å finne en god balanse mellom å ivareta barnas behov for lek og utfoldelse, samtidig som hun skal fremme deres utvikling og læring.

At læringsbegrepet har fått større plass i barnehagen, henger ifølge Børhaug et al. (2018, s. 76) også sammen med transnasjonal utdanningspolitikk. OECD har ingen rettslig, regulerende eller økonomiske kraft, men Sølvi Mausethagen (2013, s. 162-163) argumenterer likevel for at OECD har hatt stor påvirkning på utformingen av utdanningsreformene i medlemslandene. Både ved å styre gjennom begrepsbruk, og gjennom å skape et moralsk press på utdanningspolitikken i form av å være et rådgivende organ (Mausethagen, 2013, s. 162-163). Den nordiske barnehagetradisjonen anerkjennes internasjonalt for sin helhetlige tilnærming, men har samtidig blitt kritisert for sin manglende forståelse av lekens betydning for læring (Hogsnes, 2010, s. 56). Mette Nygård (2015) har gjennomført en analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge, med hensikt å se hva slags betydning læringsbegrepet tillegges i de ulike dokumentene. Nygård (2015) finner at OECD-rapportene i større grad vektlegger spesifikke ferdigheter som barna skal beherske, samt evaluering og måling av barnas resultater. Selv om forslagene om å innføre konkrete læringsmål ikke har fått gjennomslag i norske barnehager, mener Østrem (2018, s. 14) at en slik tenkning er med på å påvirke debatten om barnehagen, samt forme barnehagens innhold.

6.2.3. Barnehagen som mål eller middel

Diskusjonen om hvilken retning barnehagen skal ta, munner ut i om barnehagen skal være en pedagogisk institusjon som ivaretar barndommens egenverdi, eller om det skal være en fremtidsinvestering. Bør det å gå i barnehagen være verdifullt i seg selv, eller bør hovedfokuset være å forberede barna på videre utdanning og deltakelse i samfunnet. Ifølge Skjæveland (2016, s. 82) bidrar Stortingsmeldinger som har kommet ut de siste årene, herunder St. Meld 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*, til å opprettholde synet på barnehagen som en fremtidsinvestering. I denne meldingen gir de politiske myndighetene tydelige signaler om at de ønsker en tettere sammenheng mellom

barnehagen og skole, samt «et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Nygård og Gunn Irene Heggvold (2016) mener at læring i barnehagen ikke er nytt, men at barnehagen som læringsarena har fått mer oppmerksomhet de siste årene. Den økte politiske interessen for barnehagens innhold og oppgaver, har ifølge Bae (2018, s. 26) vokst i takt med utbyggingen av sektoren. Myndighetene vil at alle barn skal ha like muligheter for å lykkes i livet, og vil derfor satse mer på tidlig læring i barnehagen (Østrem, 2018, s. 13). Barnehagen har for mange fått status som en forebyggende og forberedende institusjon, hvor blant annet tiltak under navnet «tidlig innsats» har fått en viktig funksjon. Begrepet «tidlig innsats» blir ifølge Østrem (2018, s. 13) trukket inn i den barnehagepolitiske diskusjonen på grunnlag av et samfunnsøkonomisk perspektiv. Det innebærer at barn i barnehagealder blir sett på som en samfunnsøkonomisk investering som skal bidra til å sikre både sosial utjevning og sosial mobilitet, herunder bedre skolerresultater, at flere gjennomfører videregåendeutdanning og at flere går ut i arbeidslivet (Østrem, 2018, s. 13). Det samfunnsøkonomiske perspektivet på barnehagen kommer tydelig frem i St. meld nr. 24. (2012-2013) *Framtidens barnehage* som understreker at «Forskning viser at barnehagen gir en samfunnsøkonomisk gevinst, blant annet som følge av positive effekter på barns utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning i voksen alder. Samtidig reduseres offentlige utgifter knyttet til spesialundervisning, trygdeutbetalinger, kriminalitet og helseutgifter» (KD, 2013, s. 10). Fra dette perspektivet fremstilles økt fokus på læring som en investering for fremtiden, både for enkeltindividet og samfunnet som en helhet. Biesta (referert i Greve & Jansen, 2018 s. 42) kaller det et økonomisk rasjonale.

Østrem (2018, s. 21) mener at politikere i liten grad utviser forståelse for den helhetlige tilnærmingen som har preget barnehagen over lengre tid, og at de etterspør «mer læring» i barnehagen uten å gi en tydelig forklaring på hva de egentlig ønsker mer av. Bae (2018, s. 87) problematiserer også dette, hun mener at når de politiske styringsmaktene etterspør mer læring i barnehagen, er det grunn til å spørre «hva slags læring og på hvilke eller hvem sine premisser?» Ifølge Bae (2018, s. 87) foregår det allerede læring i barnehagen, både i formelle og uformelle situasjoner. Østrem (2018, s. 21) mener at «mer læring» ikke handler om «mer» i den forstand at det skal oppta en større del av barnehagehverdagen, men at læring skal foregå på andre måter en det som tidligere har kjennetegnet barnehagen som pedagogisk institusjon. Slik jeg forstår det, handler ikke debatten om læring skal være en del av

barnehagens praksis eller ikke. Læring har som Thoresen (2010 s. 131) påpeker alltid vært en del av barnehagehverdagen, sett ut ifra forståelsen om at barn lærer hele tiden. Det kan heller se ut som debatten handler om at fagmiljøet frykter at et økt læringsfokus vil føre til en skjevfordeling i hva som anses som barnehagens oppgaver og at barnehagen vil miste sin særegenhet (Skjæveland, 2016, s. 69).

Hennum og Østrem (2018, s. 99) mener det må være mulig å finne en tilnærming som både ivareta barndommens egenverdi og som samtidig forbereder barna på fremtiden. Noen forskere kallet dette for «den tredje vei» (Pramling Samuelsson, 2015, s. 86). Debatten om hvilken retning barnehagen skal ta, kan også illustreres ved hjelp av Hennum og Østrem (2018) profesjonstriangel. Politikerne fremstiller barnehagens som en økonomisk investering for fremtiden, og mener at økt fokus på læring vil komme både individet og samfunnet til gode. Ifølge Hennum og Østrem (2018, s. 117) kan profesjonsutøverne oppleve at forventningene fra politikerne, som i dette tilfellet omhandler økt læringsfokus, kommer i konflikt med kunnskapsgrunnlaget barnehagelærere har om barns utvikling, og hva de oppfatter som til det beste for barnet her og nå (Thorsen, 2015, s. 167). Dermed oppstår det spenninger mellom kunnskap, politikk og etikk.

6.3. Økt kompetansebehov i barnehagesektoren

Analysen av dokumentene fastslår at det er en politisk målsetning å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Økt satsning på kompetanseutvikling i barnehagen er bygget på forståelsen om at økt kompetanse fører til økt kvalitet (Gotvassli, 2013, s. 26). Dette samsvarer med flere offentlige utredninger som understreker sammenhengen mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og personalets kompetanse (Moser, Pettersvold, Jansen & Dudas, 2006; Sollien, 2011; Gulbrandsen & Eliassen, 2013). St. meld nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* understreker at kvaliteten på det norske barnehagetilbudet ikke er så bra som tidligere antatt (KD, 2016 s. 15). De analyserte dokumentene deler derfor den samme oppfatningen om at det vil kreve ny og oppdatert kompetanse for å kunne gi alle barn et barnehagetilbud av likeverdig kvalitet (KD, 2013, KD, 2016, KD, 2017).

Innenfor barnehagesektoren er det flere som påpeker behovet for å heve kompetansen i barnehagen (Gotvassli et al., 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsforbudet, 2016; Bjerkestrand et al., 2017; Lund et al., 2017). Ifølge Gotvassli (2013, s. 19) handler kompetanseutvikling i barnehagen om å «utnytte, styrke og fornye de kunnskaper, ferdigheter,

holdninger og erfaringer som finnes hos de ansatte og i barnehagen som helhet». Det å ta i bruk, forbedre og tilføre ny kunnskap og kompetanse samsvarer med Kompetanseutviklingsdiskursen som er identifisert i dokumentene, og som i hovedsak vektlegger sammenhengen mellom personalets kompetanse og kvaliteten på barnehagetilbudet. At de analyserte dokumentene trekker på en dominerende kompetanseutviklingsdiskurs tydeliggjør skillet mellom den kompetansen som finnes i barnehagen og det kompetansebehovet som hevdes å være i barnehagesektoren (KD, 2016, s. 9). Til tross for at de analyserte dokumentene deler den samme oppfatningen om at det er behov mer kompetanse i barnehagen, kommer det ikke like tydelig frem hva som egentlig må bli bedre.

6.3.1. Uklar forståelse av innhold og endring i kompetanse

«Tid for lek og læring» understreker at «Realiseringen av ambisjonene i barnehageloven og rammeplanen er helt avhengig av ansatte med riktig kompetanse» (KD, 2016, s. 9). Hva Kunnskapsdepartementet mener er *riktig* kompetanse blir ikke definert eller utdypet videre, men det vektlegges at det må drives målrettet kompetansebygging i hele barnehagesektoren (KD, 2016, s. 69). Til tross for stor enighet om behovet for mer kompetanse og at dette ofte blir diskutert både i faglitteratur, vitenskapelig forskning, politiske sammenhenger og innad i det barnehagefaglige miljøet, er det ikke like enkelt å gi et entydig svar på hva som egentlig må bli bedre (Hennum & Østrem, 2018, s. 24).

De analyserte dokumentene skisserer flere grunner til at det er et kompetansebehov i barnehagen (se 5.4.1), og endringer i sektoren fremstilles som en av hovedårsakene. Ifølge Lund et. al (2017, s. 3) har endringer i barnehagesektoren ført til nye og mer komplekse oppgaver å løse, noe som igjen har økt behovet for kompetanse innenfor en rekke områder. Kunnskapsdepartementet påpeker at større barnehager og større barnegrupper krever en annen form for organisering og ledelse, og at flere barn under tre år krever ny og oppdatert kunnskap om de yngste (KD, 2013, s. 62). Økt fokus og krav til tilrettelegging for barn med særskilte behov og forventninger om tidlig innsats legger press på personalets ferdigheter. Samfunnsendringer som globalisering, teknologisk utvikling og kulturelt mangfold skaper ifølge de analyserte dokumentene et ytterligere behov for ny og oppdatert barnehagekompetanse (KD, 2016, s. 73). Kravet til barnehagelærernes kompetanse synes med andre ord å stige i takt med kravene til barnehagens innhold og oppgaver.

Selv om kompetansebegrepet brukes gjennomgående i dokumentene, fremgår det ikke konkret hva som legges i begrepet. Likevel indikerer dokumentene at kompetanse kan ses i sammenheng med formell barnehagefaglig utdanning (KD, 2016, s. 72). Implisitt kan man derfor si at dokumentene deler en forståelse om at barnehagelærerne inngår i kategorien kompetent. Dette gjøres uten å vektlegge at erfaringsbasert kunnskap også står sterkt i barnehagen (KD, 2016, s. 72). Gotvassli (2013, s. 19) mener at kompetanse handler om å være i *stand til*, han utvider denne beskrivelsen til «å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger til å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål». En viktig forutsetning for at barnehagelærerne skal kunne ivareta sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder, er en grunnutdanning som kvalifiserer til utøvelsen av arbeidet (KD, 2016 s. 72). NOKUTs vurdering av den foregående barnehagelærerutdanningen viste at den ikke hadde holdt følge med endringene i sektoren (KD, 2016, s. 73). Som et svar på denne evalueringen ble den nye barnehagelærerutdanningen (BLU) innført i 2013. Ifølge «Tid for lek og læring» mener regjeringen at det likevel kan være grunn til å stille spørsmål ved om barnehagelærerutdanningen klargjør studentene tilstrekkelig for fremtidige krav og forventninger i arbeidslivet. Dette til tross for en oppdatert og nyutviklet barnehagelærerutdanning, som både har som mål å være «profesjonsrettet og kunnskapsbasert» (KD, 2016, s. 73). Det kan på tolkes som at regjeringen stiller seg tvilende til den grunnleggende kompetansen barnehagelærerprofesjonen er i besittelse av. Dette er problematisk da spesialistkompetanse ifølge Hennem og Østrem (2018, s. 19) er det som legger grunnlaget for selve profesjonen.

Ikke alle mener at barnehagelærere er profesjonsutøvere. Noen av motargumentene er at yrkesutøvelsen preges av diffust kunnskapsgrunnlag, utydelig fagspråk og svak arbeidsinndeling (Hennem & Østrem, 2018, s. 21). Smeby (2014, s. 13) er en av dem som stiller spørsmål ved om barnehagelærere har den spesialistkompetansen som skal til for å kalles en profesjon. Han peker blant annet på at mange av arbeidsoppgavene i barnehagen har klare likhetstrekk med den formen for tilsyn og omsorg som barn får i hjemmet. Hennem og Østrem (2018, s. 29) spør om utviklingen av barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag og arbeidsoppgaver i retningen av skolelærere kan bidra til å gjøre barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag mindre diffust. Greve et al. (2014, s. 141) skisserer to scenarier for hvordan endringer i sektoren kan påvirke barnehagelærerens rolle i barnehagen. Det første scenarioet er at barnehagelærerens rolle i barnehagen beveger seg mot en mer skoleorientert lærerrolle, hvor innholdet i barnehagen i større grad preges av voksenstyrte aktiviteter og

faginndelt undervisning. Det andre scenarioet er at barnehagens pedagogiske innhold blir tilpasset ut ifra barnas alder, herunder at de yngste barna fortsatt møter den sosialpedagogiske tradisjonen, og at tilbudet for de eldste barna blir mer skoleforberedende. Greve et al. (2014, s. 141) påpeker at en slik utvikling vil være et klart brudd med den norske barnehagetradisjonen. Hennem og Østrem (2018, s. 29) stiller seg også tvilende til at en slik utvikling av barnehagelærerprofesjonen vil være i samsvar med barnehagens samfunnsmandat, den kunnskap barnehagelærere har om barns behov og utvikling, og etikken som ligger til grunn for barnehagelærernes yrkesutøvelse, herunder hensynet til barnas egne interesser og rett til medvirkning.

6.3.2. Økt kompetanse og økt status for barnehagelærerne

Ifølge Greve (2015, s. 210) kan også en profesjons status kobles til kompetanse. Profesjonsdiskursen de analyserte dokumentene trekker på, tydeliggjør at det å heve barnehagelærernes profesjonelle yrkesstatus er et prioritert mål hos politikerne. Muligheten for dispensasjon fra formelle utdanningskrav er derfor et relevant punkt i denne sammenheng. Til tross for den uttalte sammenhengen mellom kompetanse og kvalitet, har de politiske myndighetene valgt å ikke fjernet dispensasjonsordningen som tillater at personell uten formell utdanning kan innta rollen som barnehagelærer eller pedagogisk leder. «Framtidens barnehage» understreker at dispensasjonsordningen kan bidra til å opprettholde lav kompetanse i barnehagen og lav status for barnehagelærerne (KD, 2013 s. 63). Kunnskapsdepartementet presiserer at ordningen bør avvikles (KD, 2016, s. 13). Per dags dato er det likevel mulig å søke om midlertidig dispensasjon (Forskrifter om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017, §3).

Kompetansebehovet i barnehagen uttrykkes også gjennom ønsket om flere barnehagelærere med kompetanse på mastergradsnivå (Lund et al., 2017; Bjerkestrand et al. 2017, s. 59; NOKUT, 2010, s. 102; KD, 2017, s. 7). Flere barnehagelærere med høyere utdanning vil ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7) bidra til å heve kvaliteten på barnehagens innhold. Lund et al. (2017, s. 5) hevder at barnehagelærere med mastergradsutdanning gir den nødvendige kompetanse til å håndtere mer komplekse utfordringer, samt styrke forholdet mellom barnehagen og utdanningsinstitusjonene og heve barnehagelærerprofesjonen. Det er med andre ord stor enighet i barnehagesektoren om at kompetanse på mastergradsnivå er ønskelig. Pettersvold og Østrem (2018a) har forsket på barnehagelærere med masterutdanning. De ser at stadig flere tar masterutdanning selv om dette ikke stilles som et

formelt krav. Bjerkestrand et al. (2017, s. 23) presiserer at målet med mastergradsutdanning må være å utdanne barnehagelærere for arbeid i barnehagen. Funnene Lars Gulbrandsen (2015, s. 27) presenterer indikerer imidlertid at flere barnehagelærere slutter å arbeide i barnehagen som følge av høyere utdanning. Han ser en tydelig sammenheng mellom høyere utdanning og barnehagelærere som velger å forlate barnehagen. Mangel på karrieremuligheter, tittel, lønnsøkning og arbeidsoppgaver hvor deres kompetanse tas i bruk fremheves som noen av årsakene til dette (Pettersvold & Østrem, 2018a).

I «Kompetanse for fremtidens barnehage» (KD, 2017, s.17) presenterer myndighetene sin langsiktige plan for hvordan den nødvendige kompetansen skal sikres. Her presenteres fire tematiske satsningsområder; «Barnehagen som pedagogisk virksomhet», «Et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning», «Språk og kommunikasjon», og «Barnehagens verdigrunnlag» (KD, 2017, s. 17). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) kan barnehageeiere søke om økonomisk tilrettelegging dersom deres ansatte velger å videreutdanne seg innenfor noen prioriterte områder som: språkutvikling og språklæring, læringsmiljø og pedagogisk ledelse, matematikk og naturfag. Disse områdene samsvarer med satsningsområdene som presenteres i kompetansestrategien, og kan også betraktes som et signal om hva myndighetene ønsker skal bli bedre. Forbedringsområdene som skisseres i «Kompetanse for fremtidens barnehage» (KD, 2017) er alle en integrert del av barnehagepraksisen. Tiltakene fremstår imidlertid som svært generelle, og tar for seg flere aspekter ved barnehagens innhold og oppgaver. Det gjenspeiler blant annet det faktum at barnehagelærernes oppgave og rolle i barnehagen er kompleks og sammensatt (Hennum & Østrem, 2018 s. 117; Børhaug et al. 2018 s. 30). Det generelle fokuset gjør det også vanskelig å avdekke et konkret område myndighetene ønsker å forbedre, da kompetansebehovet ser ut til å favne hele barnehagen. I forbindelse med utgivelsen av «Kompetanse for fremtidens barnehage» (KD, 2017) siteres utdanningsforbudets leder, Steffen Handal (Sæther, 2017). Handal mener at strategien legger til rette for større satsning på kompetanseutvikling, noe som kan bidra til et løft for barnehagelærerprofesjonen. Samtidig presiserer han at profesjonsutøverne selv må gi uttrykk for sitt kompetansebehov, og at det ikke er politikerne som skal diktere hva som er viktig å prioritere (Sæther, 2017). Handal støttes av Østrem og Hennum (2018, s. 110) som også understreker at profesjonsutøverne selv må bidra aktivt med å utvikle sin egen praksis.

6.3.3. Kompetanse, rollefordeling og personaltetthet

Greve (2015, s. 201) mener at det er den samlede kompetansen i barnehagen som er for lav. Hun problematiserer at det er for få barnehagelærere som har formell barnehagefaglig utdanning, samt at en stor del av det resterende personalet bare har grunnskoleutdanning (Greve, 2015, s. 201). I de analyserte dokumentene kobles kompetansebehovet både til den enkelte barnehagelæreren og til hele personalet som et fellesskap. Dette kan ses i forbindelse med at dokumentene både trekker på en individuell- og en kollektiv diskurs. Den individuelle diskursen fremhever viktigheten av kompetanseutvikling hos enkeltindividet for å skape et tilbud av kvalitet. Den kollektive diskursen fokuserer i større grad på utviklingen av hele personalets kompetanse. Begge diskursene indikerer at den samlede kompetansen må bli bedre. De analyserte dokumentene deler med andre ord en felles oppfatning om at kvalitet i barnehagen krever at hele personalet har god barnehagefaglig kompetanse. Dette presiseres blant annet i «Kompetanse for fremtidens barnehage» hvor det står at «Barnehagen skal være et sted der de ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et fellesskap» (KD, 2017, s. 3).

Sett bort ifra noen få unntak skiller de analyserte dokumentene i liten grad mellom hva som er barnehagelæreren og det øvrige personalets rolle i barnehagen. Fellesbetegnelser som: 'de voksne', 'personalet' og 'barnehageansatte' brukes gjennomgående i alle dokumentene. Basert på det overstående mener Natallia Bahdanovich Hanssen (2015, s. 69) at barnehagelærere og ufaglærte ofte fremstilles som likestilte i barnehagepolitiske dokumenter, og at det å omtale personalet i barnehagen som «de voksne» signaliserer at det å være voksen er et tilstrekkelig kriterium for å arbeide i barnehagen. I barnehagen er det ofte flat struktur, det innebærer at de fleste ansatte gjør de samme oppgavene uavhengig av kompetanse og utdanning (Greve, 2015, s. 210). Greve (2015, s. 210) mener at denne arbeidsfordelingen bidrar til å undergrave barnehagelærernes særegne kompetanse og rolle i barnehagen. Til tross for at flere påpeker viktigheten av formell barnehagefaglig kompetanse (KD, 2013; KD, 2016), er det fortsatt mangel på barnehagelærere og barnehagen kjennetegnes av generell lav kompetanse (KD, 2013, s. 57).

Ifølge Lund et al. (2017, s. 9) kommer kompetansebehovet i tillegg til behovet for å sikre økt personaltetthet og god pedagogtetthet. De analyserte dokumentene understreker viktigheten av god bemanning, og fremhever bemanningsnormen som et av flere viktige tiltak for å sikre god kvalitet i barnehagen (KD, 2013, s. 63). Det er likevel verdt å merke seg den ulike

vektleggingen av bemanning og kompetanse i stortingsmeldingene som ligger til grunn for denne analysen (se. 5.2.1.). «Behovet for nok bemanning er fortsatt den største utfordringen i barnehagen, også etter innføringen av bemanningsnormen» skriver Eirik Baardsgaard og Ingvild Aamot i en kronikk (Baardsgaard & Aamot, 2019). De problematiserer at innføringen av bemanningsnormen ikke sikrer god nok bemanning gjennom hele dagen. Basert på den pågående debatten kan det se ut som om politikerne og profesjonsutøverne har ulik forståelse for hva som er tilstrekkelig bemanning. Dette har resultert i spenninger mellom profesjonsutøverne og de politiske myndighetene, også kjent som «Barnehageopprøret» (Sæther & Kristiansen, 2018). Reaksjonene fra fagmiljøet kan også ses i sammenheng med Hennem og Østrems (2018) profesjonstriangel, hvor spenningene mellom politikerne og profesjonsutøverne indikerer at forholdet mellom politikk, kunnskap og etikk har havnet i ubalanse.

7. Avslutning

Analysen av de utvalgte politiske dokumentene resulterte i identifisering av ni ulike diskurser, og med dette arbeidet har jeg søkt å svare på problemstillingen; *«Hva kjennetegner den diskursive konstruksjonen av barnehagelærerprofesjonen i nyere politiske dokumenter?»*

Diskursene som er identifisert er; Kompetanseutviklingsdiskursen, Profesjonsdiskursen, Forbedringsdiskurs, En mål-middel-diskurs, Kvalitetsdiskursen, Kunnskapsdiskursen, Den individuelle diskursen, Den kollektive diskursen og Transformasjonsdiskursen. Diskursene er mange, og varierer i forhold til grad og styrkeforhold, men er de som har fremstått som tydeligst i min analyse. Jeg har argumentert for at Kvalitetsdiskursen er den legitimerende diskursen, at Kompetanseutviklingsdiskursen er den mest dominerende og at Transformasjonsdiskursen har hegemoni.

Fordi dokumentene tilsynelatende deler de samme forestillingene av barnehagelæreren, er det lite motsetninger å spore i funnene. For å skape en fruktbar diskusjon har jeg derfor valgt å drøfte noen sentrale funn opp mot spenninger i barnehagefeltet. Jeg har valgt å løfte frem to tema, som begge synes å være gjennomgående i de utvalgte dokumentene. Det første temaet som har blitt drøftet er «Barnehagen i et veikryss». Drøftingen tar utgangspunkt i den hegemoniske Transformasjonsdiskursen som er identifisert i de analyserte dokumentene. Her diskuterer jeg hvordan tilsynelatende motsetningsfylte fremstillinger av barnehagens formål ser ut til å trekke barnehagesektoren i ulike retninger, og jeg diskuterer hvordan dagens barnehage står i et spenningsforhold mellom å fortsatt holde fast ved sin helhetlige tilnærming til omsorg, lek og læring eller bevege seg mer i en retning av økt læring og et skoleforberedende fokus.

Læring er uttalt politisk satsningsområde i norske barnehager (KD, 2013; KD, 2016). Samtidig er flere innenfor det barnehagefaglige miljøet kritiske til en økende vektlegging av læring i barnehagen. De frykter blant annet at et økt læringsfokus vil føre til en skjevfordeling blant barnehagens andre oppgaver, herunder at leken skal miste sin sentrale plass (Bae, 2018, s. 73) og at barnehagens omsorgsoppgave skal havne i skyggen (Thoresen, 2010; Tholin, 2018). Jeg har i denne delen av oppgaven problematisert hvordan barnehagen står i et spenningsforhold mellom å ivareta barndommens egenverdi eller være en investering for fremtiden. Jeg har diskutert hvordan barnehagen har fått en forebyggende og forberedende

funksjon under tiltak som tidlig innsats, og hvordan barnehagen fremstilles som en økonomisk investering, både for det enkelte barnet og for samfunnet som en helhet. Jeg har løftet frem hvordan transnasjonale organisasjoner slik som OECD har hatt innvirkning på norsk barnehagepolitikk, og problematisert hvordan dette kan bidra til å forme barnehagens innhold. Basert på funnene i ekspertgruppens rapport, har jeg problematisert at barnehagelærere synes å mangle en entydig forståelse av en helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring (Børhaug et al., 2018, s. 73), og at politikere synes å etterspørre mer læring i barnehagen uten å gjøre rede for hva de egentlig etterspør mer av.

Det andre temaet som blir drøftet er behovet for økt kompetanse i barnehagesektoren. Kompetanse er et av begrepene som har blitt løftet frem som et gjennomgående begrep i de analyserte dokumentene, og Kompetanseutviklingsdiskursen oppfattes som den mest dominerende diskursen. Ett gjennomgående trekk er at dokumentene fremstiller kompetanse som den viktigste ingrediensen for å skape et barnehagetilbud av høy kvalitet ((KD, 2016, s. 72; KD, 2017, s. 12). Til tross for at kompetansebegrepet brukes gjennomgående i de analyserte dokumentene, blir begrepet ikke utdypet eller presisert. Jeg har likevel argumentert for at de analyserte dokumentene kobler kompetanse til formell barnehagefaglig utdanning, og at barnehagelærerne dermed faller inn under kategorien kompetent. Dokumentene deler tilsynelatende en gjennomgående tro på at økt kompetanse vil føre til et bedre barnehagetilbud. Likevel kan det fremstå som noe usikkert hva de politiske styringsmaktene egentlig ønsker at skal bli bedre. Jeg har i denne drøftingsdelen blant annet argumentert for at det er den gjennomgående kompetansen i personalet som behøver et løft.. Videre har jeg problematisert at politikere ser ut til å stille spørsmål ved den formelle kompetansen som ligger til grunn for barnehagelærernes profesjon. Barnehagelærerne fremstilles både som den yrkesgruppen som kan tilfredsstille målet om et barnehagetilbud av høy kvalitet, samtidig som det stilles spørsmål ved den grunnleggende kompetansen barnehagelærerne er i besittelse av. De analyserte dokumentene utviser samtidig en sterk vilje til å styrke barnehagelærerprofesjonen, blant annet gjennom utarbeidelsen av en mer profesjonsrettet og kunnskapsbasert barnehagelærerutdanning, samt vektlegging av kompetanseheving og høyere utdanning for barnehagelærere.

Dette prosjektet gir ikke en entydig løsning på utfordringene som finnes i barnehagesektoren, både knyttet til barnehagens innhold og personalets kompetanse. Jeg hadde heller ikke som mål å komme med en. Funnene fra analysen bidrar likevel til å belyse temaet. Dette er særlig

interessant med tanke på de mange endringene som har skjedd innenfor sektoren de siste årene. I dette studiet har jeg kun identifisert diskurser på bakgrunn av utvalgte politiske dokumenter. Som en utvidelse av dette prosjektet kunne det derfor vært interessant å få et innblikk i hvordan diskursene kommer til uttrykk i profesjonsutøverenes hverdagsliv, og fått frem barnehagelærernes egne synspunkter på utviklingen innenfor sektoren og diskursene som dominerer rundt deres profesjon.

Litteraturliste

- Baardsgaard, E. & Aamot, I. (2019, 9 januar). *En løsning for de uløste utfordringene i barnehagen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2019/01/09/En-løsning-for-de-uløste-utfordringene-i-barnehagen-18204051.ece>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehagen fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Samlaget.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling I. S., Sand, S., Simonsen, (...) Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (2010). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Broström, S. (2018). Børnehavens formål – et kritisk blik. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 34-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. et al. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg.). Los Angeles: SAGE publications
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge

- Furu, A. & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap – Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H., & Nossun, G. (2012). Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20plane/r/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget
- Greve, A & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31- 66). Oslo: Cappelen Damm
- Greve, A., Jansen, T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 70-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Gulbrandsen, L. (2015). Barnehagelærerne: Yrkesgruppen som sluttet å slutte. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. *NOVA Rapport 1/13*. Oslo: NOVA
- Hanssen, N. B. (2015). Barnehagelærerens profesjonsidentitet og profesjonsforståelse - Hvem er du og hvem er jeg? Hentet fra https://www.nord.no/no/_layouts/15/uin.internet/userprofilepage.aspx?pid=nord%5C03205674#&acd=h-uprr
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget
- Hennem, B, A. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm

- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og Analyse*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I H.D. Hognes, M.-S. Angell, & S. Nordtømme, (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 53-76). Bergen: Fagbokforlaget
- Jansen, T. T. (2010). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Jørgensen, M. J. og Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. (10. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Korsvold, T. (2004). Barnehagen – en fremtidsinvestering? *Barn*, 1. 27-51.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonalforskrift-om-rammeplan-for-barn/id684087/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring*. (Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert kompetansestrategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018) *Flere barnehagelærere i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Lund, H., Fredwall, I.E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, I.E. Steinnes, G.S., Teigen, K.S., & Hov. D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager*. Oslo: NRLU.

- Lynngård, J. (2019, 5 mai). Lek, læring eller lekende læring? Barnehage.no. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/lek-laering-eller-lekende-laering/464753>
- Mausethagen, S. (2013). *Governance through concepts: The OECD and the construction of "competence" in Norwegian education policy*. I *Berkeley Review of Education*. Berkeley: University of California Berkeley Graduate School of Education. 4 (1). s.161-181
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. *Samfunnsøkonomen*, 5, 4-22.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T., Pettersvold, M., Jansen, T. T. & Dudas, B. (2006). Etter og videreutdanning i barnehagesektoren – Kartlegging av tilbud og etterspørsel. Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Delrapport 5: Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- NOKUT (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nygård, M. & Heggvold, G. I. (2016) «Ulike syn på barn gir oss ulikt syn på læring, som avgjør hva slags barnehage vi får». Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/laringsforstaelser-i-barnehagen/>
- Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2010). The Nordic social tradition in early education and care meeting readiness for school tradition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3023-3030. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.458>

- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018a). Barnehagelærere med masterutdanning – potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 69–87. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018b). *Profesjonell uro*. Bergen: Vigmostad & Bjøke AS
- Philips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Konstruktivism. I. R. Currsen (Red.), *Philosophy of Education*. (s. 398-409). USA: Blackwell Publishing.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I J. Klitmøllen & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling; Kvalifisering til fremtidens i dagsinstitusjon og skole* (s. 83-102). Lativa: Hans Reitzel Forlag
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjæveland, Y. (2016). Frå sosialpedagogikk til kompetanseutvikling – barnehagen som læringsarena for barn i perioden 1975-2016. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. (s. 67-84). Oslo: Universitetsforlaget
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87- 102). Oslo: Universitetsforlaget
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 1, 12-19. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2014/forste-steg-1-2014.pdf>
- Sollien, T. H. (2011). Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Sluttrapport. Oslo: Asplan Viak
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- SSB. (2019, 13 mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>

- Sæther, A. K. (2017, 5 september). Dette kan bli et løft. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/ny-kompetansestrategi-for-barnehagen/>
- Sæther, J. M. & Kristiansen, B. S. (2018, 4. juni). *Barnehageopprøret: De kommer aldri til å gi seg*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/barnehageopprøret-kommer-aldri-til-a-gi-seg-1.1152637>
- Søreide, G. E. (2007) *Narrative construction of teacher identity*. Dr.philos avhandling. Universitetet i Bergen
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thoresen, I. T. (2010). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 2(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.252>
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thoresen, I. T. (2017/4). Barnehagen, en pedagogisk institusjon i et forebyggingsperspektiv. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Barnehagen-en-pedagogisk-institusjon-i-et-forebyggingsperspektiv/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 23 januar). Tilretteleggingsmidler for barnehageeier. Hentet 8. april 2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pedagoger-barnehage/tilretteleggingsmidler-for-barnehageeiere/>
- Utdanningsforbundet. (2016). *Vi utdanner Norge – overordnet politikk og vedtatte innsatsområder for landsmøteperioden 2016–2019*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/strategier/vi-utdanner-norge_net.pdf
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Østrem, S. (Red.), (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Oversikt over figurer/tabeller

Figur 2.1. Norman Faircloughs tredimensjonale modell.....	s. 19
Tabell 2.2. Sammenstilling av nye og gamle begreper i kritisk diskursanalyse.....	s. 20
Figur 3.1. Profesjonstriangelet hentet fra « <i>Barnehagelæreren som profesjonsutøver</i> »	s. 34
Tabell 4.1. Eksempel på tekstuttrekk.....	s. 44
Tabell 4.2. Koding av tekstuttrekk.....	s. 45
Tabell 4.3. Kategorisering av tekstuttrekk.....	s. 46
Tabell 4.4 Utvidet beskrivelse av 'Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren'	s. 47

Vedlegg

Vedlegg 1. Utvidet beskrivelse av de ulike kategoriene

Navn på kategori	Beskrivelse av kategori
Kategori 1. `Den kvalifiserte og kompetente barnehagelæreren`	<p>I den gode barnehagen viderefører barnehagelæreren regjeringens mål om et godt og likeverdig tilbud med høy kvalitet til alle barn. Det er de voksne i barnehagen som er avgjørende for hvor god kvaliteten i barnehagen er. Barnehagelæreren må derfor ha høy kompetanse, og relevant og oppdatert kunnskap om barns utvikling og læring. Hun/han skal ivareta barnehagens samfunnsmandat, forbereder barnet til aktive deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.</p> <p>Barnehagelæreren er gitt et særlig ansvar for å iverksette og utvikle barnehagens praksis i tråd med oppdatert forskning og kunnskap på feltet. Hun/han skal ha relevant utdanning, og bør jevnlig delta i kompetansehevingstiltak og utviklingsarbeid for å heve sin kompetanse og øke sin forståelse for barnehagens innhold og oppgaver. Gode barnehager er avhengige av personalets kompetanse og motivasjon. Barnehagelæreren må derfor ha både evne og vilje til å gi et kvalitetsmessig godt barnehetilbud til alle barn. Barnets beste skal alltid være i fokus. Alle handlinger og vurdering som berører barnet skal derfor bli gjort med barnets beste som grunnleggende hensyn.</p>
Kategori 2. `Den lekende, lærende og omsorgsfulle barnehagelæreren`	<p>Barnehagelæreren skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremmer læring og danning i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Hun/han skal sørge for trygghet og stabilitet, og legger til rette for lek, utfoldelse og læring i et godt omsorgs- og læringsmiljø. Barnehagelæreren må ha god kunnskap om barns utvikling, og kunne legge til rette for lek og læring i både formelle og uformelle lærings situasjoner. Barnehagelæreren må ha kompetanse til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehetilbud.</p> <p>Hun/han må kunne bygge gode relasjoner, og sikre alle barn tilgang til læringsfellesskapet. Barnehagelæreren skal i alle barnehagens aktiviteter utnytte mulighetene for å fremme barns iboende lyst til å lære. Hun/han må sørge for progresjon i barnehagens innhold og legger til rette for at alle barn får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter.</p> <p>Barnehagen skal også ha en helsefremmende og forebyggende funksjon. Barnehagelæreren må sørge for at barnet får ta del i og medvirke i fellesskapet.</p>

	<p>Hun/han må også ha kompetanse i å forebygge, avdekke og stoppe alle former for mobbing, diskriminering, utestenging og krenkelser.</p>
<p>Kategori 3.</p> <p>‘Den ansvarlige og pliktoppfylgende barnehagelæreren’</p>	<p>Barnehagelæreren har et særlig ansvar for å realisere rammeplanens intensjoner og sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Det pedagogiske arbeidet må være kunnskapsbasert, planlagt, organisert, begrunnet, reflektert, målrettet og helhetlig og det må være gjenstand for vurdering. Barnehagelæreren er ansvarlig for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt skjønn. Hun/han skal sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Hun/han er også gitt ansvaret for å iverksette, lede og veilede sine medarbeidere i arbeidet med barna.</p> <p>Rammeplanen er tydeligere når det gjelder barnehagens forpliktelser til systematisk pedagogisk arbeid. Barnehagelæreren skal lede arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen og de områdene hun/han er satt til å lede. Hun/han må ha relevant kompetanse og være faglig kvalifisert til å oppfylle kravene i rammeplanen og barnehageloven. Hun/han har også plikt til å sørge for at barna trives og får muligheten til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier i samsvar med formålsbestemmelsen</p> <p>Barnehagelæreren skal samarbeide med andre instanser, foreldrene og skolen. Hun/han har taushetsplikt, og skal ha kompetanse i å håndtere situasjoner med seksuelle overgrep og vold mot barn.</p>
<p>Kategori 4.</p> <p>‘Den endrings- og utviklingsvillige barnehagelæreren’</p>	<p>Barnehagelæreren skal ivareta fremtidens barnehage. Hun/han må tilpasse sitt arbeid til en sektor i endring. Barnehagesektoren er i endring, vi har større barnehager, større barnegrupper, flere barn under 3 år og flere minoritetsspråklige barn. Det fører til nye rammebetingelse og stiller andre krav til barnehagens ledelse, organisering, barnegrupper og personalgrupper. Barnehagelæreren må være kompetent og ha oppdatert kunnskap om barn, og barn i et samfunn i endring. Hun/han må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn.</p> <p>Barnehagelæreren skal fremme demokrati, mangfold, gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. Dette innebærer at hun/han blant annet må ha kunnskap om og forståelse for ulike kulturer og levevis. Barnehagelæreren skal også forberede barna på fremtiden, blant annet gjennom økt fokus på digital kompetanse og realfag.</p>

