

Vegar Bones

Masteroppgave

Ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen

En diskursanalytisk studie av politiske føringer for kvaliteten i den norske barnehagen



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2020



Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å se hvordan føringer fra et politisk dokument er med å påvirke kvalitetsdiskursen og skape implikasjoner for ledelse av barnehagen. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet den kvalitative forskningsmetoden kritisk diskursanalyse. Denne metoden baserer seg i et sosialt konstruktivistisk vitenskapssyn og bruker analyse av tekst som sitt primære datagrunnlag. Analysen gir en videre tilgang til den diskursive og sosiale praksisen som kan tolkes ut ifra teksten.

Det politiske dokumentet som ble benyttet som tekstdata var stortingsmeldingen: Meld. st. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Begrepene *kvalitet* og *ledelse* ble kodet og kategorisert for å kunne generere funn relatert til problemstillingen. Funnene i analysen viste at stortingsmeldingen har som mål å heve kvaliteten i barnehagene gjennom endring av barnehagelærerutdanningen, kompetanseheving blant ansatte og bruken av standardiserte kartleggingsverktøy for kartlegging av barns læring og språklige utvikling.

Teorigrunnlaget ble basert i filosofen Michel Foucault sine tanker om diskurs, styringsteknologi, utdanningssystemer og makt. Videre ble ledelsesperspektiver rundt endringsledelse og verdiledelse løftet frem for å belyse lederens håndtering av føringene fra politisk hold. Her ble også kompetanseheving og barnehagen som lærende organisasjon støttende til ledelsesperspektivene. Forankringen i teorien tok også for seg den profesjonelle motstanden som kan oppstå i en verdidiskusjon og ved implementeringen av føringene.

Avslutningsvis ble funnene drøftet i lys av de teoretiske perspektivene med den hensikt å besvare problemstillingen.

Abstract

The purpose of this master`s thesis was to examine how guidelines from a political document affect the discourse of quality and create implications for the leadership of the early childhood education. In order to bring to light the research question in this thesis the qualitative method critical discourse analysis was used. This method is based in a social constructivism philosophy of science that uses text as it`s primary source of data. The analysis will give further access to the discursive and social practice that can be interpreted through the text.

The political document that was used as the source of text data was the white paper: Meld. st. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. The concepts of *quality* and *leadership* was coded and categorized to generate findings related to the thesis research question. The findings showed that the white paper has a goal of increasing the quality in the early childhood education through changing the formal education program of teachers, capacity building within the staff and with the use of standardized tools for the mapping of childrens learning- and language development.

The philosopher Michel Foucaults thoughts on discourse, governmentality, educational systems and power create the theoretical basis for this master`s thesis. Furthermore the perspectives on leadership were based around change- and value management to highlight the leaders handling of the guidelines provided by the political team. Capacity building and the kindergarden as a learning organisation acted as support to the perspectives on leadership. The theoretical anchor also contained the professional opposites that can surface during a discussion of values and the implementation of guidelines.

In conclusion a discussion of the findings, in light of the theoretical perspectives, was done as an attempt to answer the research question.

Forord

Etter to år på masterstudie i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskolen er min masteroppgave nå ferdigstilt. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg har vokst både som menneske og fagperson. For den kunnskapen jeg har tilegnet meg vil jeg rette mye av takken til Dronning Mauds Minne for en innholdsrik og interessant masterutdanning. En takk til alle mine forelesere som har høy kompetanse i sitt felt og evnen til å formidle den.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Hilde Merete Amundsen for tro på prosjektet, god veiledning og for å ha delt av sin kunnskap, erfaring, bøker og positive holdning.

Jeg vil også rette en takk til mine kollegaer ved Solbakken Barnehage for tålmodighet og forståelse gjennom denne prosessen. En spesiell takk til Anita Gaustad som har gjort det mulig for meg å ta denne utdanningen ved å tilrettelegge, støtte og veilede.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste; Jakob, Andrea & Renate, for å ha stått ved siden av meg i denne prosessen og vært min beste støtte. Fullføringen av denne masteroppgaven er tildelt dere.

Trondheim, mai 2020

Vegar Bones

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Kapittel 1 - Innledning	7
Kvalitet i barnehagen	7
Problemstilling.....	8
Sentrale begreper	9
Kvalitet.....	9
New Public Management	10
Diskurs	11
Historisk tilbakeblikk og aktualisering	11
Tilgrensende forskning	16
Oppgavens fokus	19
Kapittel 2 - Teori	21
Kvalitetsdiskursen.....	21
Profesjonell motstand	22
Michel Foucault	25
Foucaults maktbegrep.....	25
Diskurs og makt	26
Statements – ytringer.....	27
Governmentality.....	28
Utdanningssystemet og diskurs	29
Perspektiver på ledelse	30
Endringsledelse	30
Kompetanseheving.....	31
En lærende organisasjon	31
Verdibevist og verdibasert ledelse	33
Kapittel 3 - Metode	35
Kvalitativ forskningsmetode.....	35
Vitenskapsfilosofisk ståsted - Sosial konstruktivisme	36
Diskursanalyse	38
Kritisk diskursanalyse	40
KDA- modellen.....	41
Diskurs som tekst	41
Diskursiv praksis	43

Diskurs som sosial praksis - hegemoni og ideologi	43
Metodekritikk	44
Forskningsetikk.....	45
Relabilitet, validitet og overførbarhet.....	46
Diskursanalytikerens rolle	48
Kapittel 4 – Analyse	49
Koding av tekstdata	49
Fremgangsmåte.....	49
Tekstanalyse – diskurs som tekst	50
Diskursiv praksis.....	69
Sosial praksis.....	73
Kapittel 5 - Drøfting	75
Kvalitetsdiskursen.....	75
Makt	78
Implikasjoner for ledelse	81
Endring for læring.....	82
Motstand og krysspress.....	83
Verdigrunnlaget.....	84
Konklusjon	85
Referanseliste.....	87
Vedlegg.....	94
Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av forskningsprosjektet.....	94

Kapittel 1 - Innledning

Kvalitet i barnehagen

Barnehagesektoren i Norge har vært i endring de to siste tiårene. I tråd med en økning i antallet barnehageplasser, økt tilskudd og reduksjon i foreldrebetaling har antallet barn som går i barnehage økt betydelig. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 91, 8% av alle barn går i barnehage innværende år 2020¹. Gotvassli & Vannebo (2016) ser en sammenheng med økingen av antallet barnehageplasser og en diskusjon om kvaliteten i tilbudet i barnehagen. Diskusjonen omhandler hvorvidt ekspansjonen av barnehageplasser har fått en innvirkning på kvaliteten i innholdet (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 2). En rekke sentrale dokumenter omfavner mye av kvalitetsdiskusjonen. St. meld. 41 (2008-2009) *Kvaliteten i barnehagen*, NOU 2012: 1 *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene* og Meld. st. 24 (2012-2013) *Fremtidens barnehage* legger alle frem tiltak for å øke kvaliteten i barnehagen.

Berit Bae (2018) mener at politikernes interesse har vært rettet mot innhold og kvalitet siden samfunnet nådde nærmest full barnehagedekning i 2017. Dette kommer til syne i offentlige utredninger og stortingsmeldinger som inneholder forslag til hvordan kvaliteten kan styrkes. Det som forblir uklart, da beskrivelsene av kvalitet forblir noe vage, er om tiltakene bygger på eierinteresser, økonomiske interesser eller hensynet til barnets beste (Bae, 2018, s. 27). Gotvassli (2013) poengterer at hovedutfordringen med å definere kvalitet er at de ulike interessegruppene- som foreldre, eiere og ansatte- vil ha ulike formeninger om hva som utgjør god kvalitet. Fra politisk hold ønskes det kostnadseffektiv drift og øking i antall barnehageplasser. Foreldre ønsker fleksibilitet og individuelt tilbud til sine barn, mens ansatte ønsker et tilbud basert på deres forståelse av god pedagogikk (Gotvassli, 2013, ss. 21-22).

Hammer (2017) tilfører at barnehagefeltet har tatt en kvalitativ vending de siste 10-15 årene grunnet den allerede nevnte utbygging av barnehageplasser og lavere pris. Samtidig har tillitten til og bruken av evidensbasert forskning for å sikre kvalitet blitt mer vanlig i nyere tid. Dette rommer måleverktøy som ikke bare hører barnehagen til, men også kommersielle modeller. OECD, som er en internasjonal organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, oppfordrer til bruk av standardiserte måleverktøy som skal gi synlige resultater ved bruk av vurderingspraksiser (Hammer, 2017, s. 16). Som de ulike perspektivene viser har inntoget av

¹ <https://www.ssb.no/barnehager>

kvalitetsbegrepet skapt diskusjoner innad i barnehagene og i samfunnet for øvrig. Innholdet i barnehagen har hjemmel i sitt eget lovverk, samt rammer som vil sette noen premisser for hvordan kvalitetsbegrepet skal tolkes.

Lov om barnehager (2005), Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017), samt flere stortingsmeldinger gir føringer for hva som skal vektlegges i arbeidet og hvordan disse bestemmelsene skal imøtekommes. Disse føringene er ment til å sikre en økning i kvaliteten i barnehagen. Implementeringen av disse føringene vil ha konsekvenser for barnehagene på nåværende tidspunkt og fremover i tid. Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har den formelle makten til å definere hva begrepet kvalitet skal inneholde gjennom barnehageloven og rammeplanen. Med dette som bakteppe kan følgende spørsmål stilles: hvilke sannheter produseres i diskursen om kvalitet som bidrar til å konstruere innholdet i barnehagens hverdag, og hvilke konsekvenser får det for ledelse av barnehagen?

Dette spørsmålet danner et grunnlag for en problemstilling. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se hvordan kvalitetsdiskursen kommer til syne i et politisk dokument og hvilke implikasjoner det får for ledelse av barnehagen. Definisjonen av en diskurs er blant annet gitt av Jørgensen & Phillips (2013):

En bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9).

På bakgrunn av dette kan kvalitetsdiskursen forståes som hvordan begrepet kvalitet blir omtalt og forstått, i en gitt sammenheng, slik at en forståelse av hva kvalitet er blir etablert. For å se hvordan diskursen om kvalitet er med på å legge føringer for innholdet og hvordan dette kan skape implikasjoner for ledelse av barnehagen vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av Meld. st. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Problemstilling

Dette munner ut i problemstillingen: «*Hvordan kommer diskursen om kvalitet i barnehagen til uttrykk i et politisk dokument, og hvilke implikasjoner har disse føringene for ledelse i barnehagen?*»

Problemstillingen etterspør hvordan kvalitetsdiskursen kommer til syne i et politisk dokument. Det betyr ikke at diskursen er konstruert gjennom et dokumentet alene, men det kan gi et innsyn

og en fornemmelse av hva kvalitetsdiskursen inneholder og hvilke språklige praksiser som benyttes for å produsere den. Hva begrepet inneholder og hvilken betydning det har for barnehagene vil kunne komme til syne gjennom diskursanalysen og drøftingen av funnene.

Problemstillingen etterspør også implikasjoner på ledelse. Her vil det ikke forskes på hvordan lederen leder sine ansatte i en barnehage, siden oppgaven ikke ser etter enkeltpersoners opplevelse av kvalitetsdiskursen. På grunn av dette bygger heller ikke oppgaven på noen kvalitative intervjuer av styrere, eiere eller ledere for å få tak i deres opplevelse av fenomenet. Derimot vil det være naturlig å nevne strategier og lederstiler som lederen kan benytte seg av i implementeringen av føringene fra dokumentet.

Sentrale begreper

En definisjon av noen sentrale begreper knyttet til masteroppgavens problemstilling vil hjelpe å nyansere forskningsprosjektet ytterligere. Definisjonene som gjøres vil omhandle *kvalitetsbegrepet, New Public Management og diskurs*.

Kvalitet

Kvalitet er et mangfoldig begrep som kan ha ulik betydning i forhold til hvilken sammenheng det brukes. Innenfor barnehage er det de følgende definisjonene jeg vil presentere i innledningen, for siden å utdype de med tanke på kvalitet og diskurs i teoridelen.

Kvistad & Søbstad (2016) definerer begrepet *barnehagekvalitet*:

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 god barnehage er (Kvistad & Søbstad, 2016, s. 29).

Denne definisjonen fra Kvistad & Søbstad (2016) tar for seg de ulike aktørenes opplevelse av kvalitet. Her er barn, foreldre og ansatte sentrale rundt spørsmål knyttet til den subjektive kvalitetsforståelsen. Perspektivet som presenteres her handler i stor grad om hva aktørene innenfor barnehageprofesjonen vektlegger og anser som kvalitet. På en annen side er det også viktig å inkludere de ideologiske, faglige, sosiale og kulturelle forståelsene av kvalitet, samt barnehageinstitusjonens historie (Kvistad & Søbstad, 2016, s. 29). Dahlberg, Moss & Pence (2013) tar for seg konseptet «kvalitet». Som ifølge de handler om å definere, gjennom spesifikke kriterier, en generaliserbar standard som et produkt kan måles opp imot med

sikkerhet. I kjernen av dette finnes en streben etter universell og stabil standardisering og normalisering (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, ss. 98-99). De to foregående definisjonene handler om subjektive opplevelser av kvalitet, så vel som universell standardisering. Allerede her kan det skimtes et språk i hvordan opplevelsen av kvalitet kan variere blant ulike aktører som for eksempel foreldre og politikere.

Norges offentlige utredninger (NOU 2003:16) definerer kvalitetsbegrepet ved å dele det inn i tre områder: *prosesskvalitet*, *strukturkvalitet* og *resultatkvalitet*. Her er det snakk om et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten er det øverste kriterium for å fylle opplæringens formål, som er at barn skal lære. Samtidig er prosesskvalitet og strukturkvalitet vesentlige forutsetninger for at læringen kan skje. Resultatkvalitet er det som ønskes oppnådd med det pedagogiske arbeidet, herunder selve læringsutbyttet og den kunnskapen barna sitter igjen med. Dette knyttes direkte opp mot læreplaner og de overordnede mål som foreligger. Resultatkvalitet handler om det helhetlige læringsutbyttet (NOU 2003:16, s. 65).

Guldbrandsen & Eliassen (2013) utdyper begrepene prosesskvalitet og strukturkvalitet. Strukturell kvalitet defineres som egenskapene ved rammebetingelsene, som er lokaler, areal, styringsformer, organisering, bemanning og personalets kompetanse og stabilitet. Definisjonen på prosesskvaliteten er de relasjonelle forholdene som eksisterer i barnehagen. Innholdet og kvaliteten i relasjonene mellom barn og voksne, og mellom barn og barn avgjør kvaliteten i omsorg, utvikling, læring og lek for det enkelte barn. Videre sier Guldbrandsen & Eliassen (2013) at kvalitet i barnehagen handler om innhold, og det er gjennom definisjonen av innholdet at det blir synlig om et fenomen varierer kvalitativt fra et annet. Her er det *Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* som gir retningslinjer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling i barnehagene (Guldbrandsen & Eliassen, 2013, ss. 14-15). Nyanseringen av kvalitetsbegrepet gjennom å sette det opp i tre underkategorier bidrar til å kunne enklere kategorisere ulike typer av kvalitet. Det kan tenkes at alle disse kategoriene hører til i barnehagen og er verdt å ha med videre som et grunnleggende konsept.

New Public Management

New Public Management er et begrep som ofte blir brukt i barnehagesammenheng og som blir tidvis mer aktuelt. Solbrekke & Østrem (2011) foreslår at en tilpasning til en markedsliberalistisk ideologi og nyttetenkning kom ved innføringen av nytt innhold og oppgaver i rammeplanen fra 2006. I St. meld. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, brukes en

økonomisk terminologi i diskusjonen om bedret tilbud i barnehagen. Tanken om at en investering, som tidlig innsats i barnehagealder, vil gi en avkastning for individet og samfunnet på sikt gjenkjennes som en *New Public Management* (NPM) tankegang. NPM handler kort sagt om at politikere nå definerer kvalitet og mål i større grad og ansvaret for målene blir gitt til institusjoner som igjen må stå til rette for om målene er nådd eller ikke (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 2). Ut ifra definisjonen over kan det tyde på at NPM handler om at måldefinisjonen ligger hos politikerne og ansvaret distribueres slik at barnehagene er pålagt å arbeide i retning av dem. Begrepet NPM leder innpå begreper som styringsteknologi og maktforhold som jeg vil utdype videre i teoridelen.

Diskurs

Diskurs er et begrep som vil få mye fokus i denne oppgaven. Jeg har allerede introdusert det kort for å forklare kvalitetsdiskursen tidligere i innledningen, men en utdyping av begrepet vil bidra til å etablere det ytterligere. Jørgensen & Phillips (2013) beskriver diskursbegrepet som en ide om at språket er strukturert i forskjellige mønstre, som våre utsagn følger når vi handler innenfor forskjellige sosiale domener. Diskursanalyse er en metode for analyse av disse mønstrene. Diskurs er både en teori og en metode for vitenskapelig analyse, selv om det foreligger uenighet om hva diskurs er og hvordan en diskursanalyse skal gjennomføres innenfor det vitenskapelige feltet (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9).

En annen definisjon er gitt av Gee (2014). Han definerer diskurs som en del av språket hvorpå det finnes en nærliggende relasjon til syntakser, struktur, grammatikk, fraser og setninger. Diskurs i Gee (2014) sin forståelse er sekvenser av setninger som beveger over tid i relasjon til hverandre, verbalt eller gjennom skriftspråket. Det er dette som er det meningsskapende i fortolkningen av diskursen (Gee, 2014, ss. 17-18). Som nevnt er diskurs et stort begrep som også vil være synlig gjennom hele oppgaven og utdypet videre underveis. På vei mot en aktualisering av dette forskningsprosjektet vil det være nyttig å gjøre et historisk tilbakeblikk for å skape en forforståelse for dagens kvalitetsdiskurs og dens opphav.

Historisk tilbakeblikk og aktualisering

For å kunne analysere kvalitetsdiskursen vil det være nyttig å se hvor kvalitetsbegrepet har sitt opphav innenfor barnehagefeltet. Kvalitetsbegrepet kan settes i en historisk kontekst gjennom å se på politiske føringer fra Barne- og Familiedepartementet og Kunnskapsdepartementet. Schei & Kvistad (2018) sier at et tilbakeblikk på sentrale føringer kan bidra til å gi en oversikt

over utviklingen av kvalitetsbegrepet i barnehagesektoren. Føringerne kan ses som både byggesteiner og premissleverandører når det gjelder å bygge kompetanse og som har overføringsverdi til dagens kvalitetsutvikling i barnehagen (Schei & Kvistad, 2018, s. 157). I dette avsnittet vil jeg fortløpende introdusere sentrale dokumenter som har omhandlet kvalitet fra den første barnehageloven og frem til moderne tid.

Børhaug & Moen (2014) starter med å si at Stortinget vedtok den første barnehageloven som lovgivende statsmakt i 1975. Tidligere hadde barnehagene hjemlet i sosial- og barnevernslovgivningen. I *lov om barnehager* satte Stortinget opp rammer og viktige prinsipper for virksomheten. Barnehageloven definerte meningen med barnehagen og dens formål. I ettertid er loven justert og endret frem mot den loven vi har i dag. Den betegnes fortsatt som en vid rammelov hvor fagdepartementet står ansvarlig for å utdype forskriftene og lage en rammeplan for innholdet og oppgavene i barnehagen (Børhaug & Moen, 2014, s. 39). På bakgrunn av den første barnehageloven fra 1975 har det kommet en rekke stortingsmeldinger og andre aktuelle dokumenter som vil presenteres videre her.

St. meld. 8 (1987-88) *Barnehager mot år 2000* nevnte blant annet behovet for et krafttak da det kom til øking av kvaliteten i barnehagene frem mot årtusenskiftet. Stortingsmeldingen ser på de tiltakene som ble gjort de siste årene og sier under punkt 4.2 at arbeidet som er gjort fra statlig hold ikke er tilstrekkelig da det kommer til utvikling av barnehagens innhold og kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 1987, s. 21). I 1995 ble ny barnehagelov vedtatt med ikrafttredelse fra 1996. Der ble det fastsatt en ny bestemmelse i loven som ga departementet mulighet til å fastsette rammeplan for barnehagen. Den første rammeplanen for barnehagen i 1996 var en viktig milepæl for å sikre barnehagetilbud av god kvalitet. Rammeplanen skulle konkretisere barnehagens rolle og oppgaver overfor barna og foreldrene, samtidig som den ga barnehagen et samfunnsmandat².

Videre hadde St. meld. 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre* fra Barne- og Familiedepartementet (BFD) flere punkter som handlet om kompetanseløft hos personalet, brukertilpassede barnehager og barnehager for alle barn. Denne stortingsmeldingen ble kort etterfulgt av *Den gode barnehagen* som var en treåring kvalitetssatsning som hadde som mål å sikre at barnehagene hadde redskaper for å videreutvikle og opprettholde kvalitet i tilbudet i løpet av 2003. Schei & Kvistad (2018) anser dette som starten på systematisk vurderingsarbeid

² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec3>

i barnehagene. På bakgrunn av dette ble alle kommuner og barnehager pålagt til handling. Dette gjorde at kvalitetsarbeid ble drøftet og problematisert og ble forankret i barnehagenes praktiske arbeid (Schei & Kvistad, 2018, s. 158). På bakgrunn av dette kom rapporten *Klar, ferdig, gå!* i 2005.

Klar, ferdig gå! ble utarbeidet av en arbeidsgruppe som ble iverksatt av BFD i 2004. Målet med opprettelsen av denne gruppen var å gi innspill til departementets arbeid med utvikling av kvalitet i barnehagen. Rapporten sier:

Barn er meningsskapende og medskapere av sin kunnskap. Med et slikt syn på barn blir det viktig å stille spørsmålet: Hva slags kompetanse må de voksne i barnehagen ha, som gjør dem til interessante personer for barn? (Barne- og Familiedepartementet, 2005, s. 41)

Schei & Kvistad (2018) mener at dette spørsmålet understreker at utviklingen av kvalitet i barnehagen er knyttet til et kompetent personale og er en forutsetning for at det skal lykkes (Schei & Kvistad, 2018, s. 158).

I 2004 ble en ny barnehagelov vedtatt og trådte i kraft i 2005. Den gjeldende *lov om barnehager* (2005) ble vedtatt med grunnlag i Ot.prp. nr. 72 (2004–2005), utarbeidet av BFD (2004). Den sier følgende om noe av hensikten med den nye barnehageloven:

Kvalitet har vært en rettesnor i arbeidet med den nye loven. En arbeidsgruppe nedsatt av departementet har vurdert hvordan kvaliteten i barnehagetilbudet kan sikres (Barne- og Familiedepartementet, 2004, s. 8).

Etterfulgt av at den nye barnehageloven tredde i kraft ble barnehagene overført fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet 1. januar 2006. I lys av *lov om barnehager* (2005) kom en ny *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). Denne rammeplanen hadde følgende målsetting:

Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

Her ble planlegging, gjennomføring og vurderingsarbeid satt på dagsorden. Schei & Kvistad (2018) legger til at selve implementeringen av rammeplanen i seg selv er et bevis på

kompetanseløft og kvalitetsutvikling. Implementeringsarbeidet ble ansett som en indirekte måte å arbeide med kvalitet og kompetanseheving på (Schei & Kvistad, 2018, s. 159).

Et dokument som etterfulgte rammeplanen fra 2006 var *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010 (kompetansestrategien)*. Schei & Kvistad (2018) sier at kompetansestrategien påviste at de fleste kompetansetiltak i barnehagesektoren var kortvarige og gjerne i form av tiltak som for eksempel kursing av ansatte. Derfor ble det innført fire kompetanserammer som tiltakene skulle ligge innenfor. Disse var: *pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering og overgangen mellom barnehage og skole*. Denne konkretiseringen anses som positiv for barnehagesektoren når det kommer til kompetansetiltak og ble fulgt opp av mange kommuner og eiere (Schei & Kvistad, 2018, s. 159).

I 2018 kom revisjonen av denne kompetansestrategien. *Kompetanse for fremtidens barnehage (2018-2022)* er en revidert strategisk plan for rekruttering og bemanning av barnehagen. Målsettingen med den er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Den skal fungere som støttende til implementeringen av *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* som skal gi tydeligere føringer for arbeidet med å sikre kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

I kompetansestrategien står det at kvalitetsutvikling henger tett sammen med utvikling av personalets kompetanse. Strategien skal sørge for at barnehagen utvikler seg i retning av en lærende organisasjon. Styrer og pedagogiske ledere er her gitt særlig ansvar for å holde barnehagen oppdatert i tråd med forskning og faglig utvikling. Som delmål har strategien som plan å bidra til å øke antallet pedagoger og barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen. I tillegg skal den rekruttere flere med mastergradskompetanse og øke sikre at ansatte har mulighet til videreutdanning og barnehagen er i utvikling gjennom kompetansehevingsplaner (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

Andre stortingsmeldinger som omhandlet kvalitet og kompetanseheving var St. meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St. meld. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og St. meld. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Bae (2018) presiserer at beskrivelsene av kvalitet har endret seg gjennom disse stortingsmeldingene. Den offentlige interessen for prosesskvalitet ble først aktualisert etter år 2010. Bakgrunnen for at dette kom frem i søkelyset var rapporter om varierende forhold i norske barnehager. Her ble det klart gjennom norske undersøkelser at tilbudet til barna var varierende i kvalitet. Det ble heller ikke

skilt mellom strukturell og prosessuell kvalitet i St. meld. 41 (2008-2009). Til sammenligning ble det i Meld. st. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* gjort flere nyanseringer av begrepene, men beskrivelsene spriker noe. Det beskrives tidlig i meldingen at det finnes god kvalitet i norske barnehager, men at forskning viser variasjoner i prosesskvaliteten (Bae, 2018, ss. 27-28). Meld. st. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* legger frem at ikke alle barn opplever den samme kvaliteten i omsorg, lek og læringsmiljø i sin barnehage. Noe som kan vitne om at den prosessuelle kvaliteten har fått større fokus de siste årene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 15).

I 2016 ble aksjonsgruppen «Barnehageopprøret» dannet. Her reiste barnehageansatte seg mot regjeringens visjoner for barnehagefeltet. Regjeringen ønsket økt fokus på læringsutbytte og læringsmål, som for eksempel testing av fem åringers språkferdigheter og opprettelsen av en språknorm. Dette brøt med barnehagens visjoner om at lek skal stå i sentrum og aksjonsgruppen reiste seg i motstand. Resultatet av denne bevegelsen ble synlig i ny *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) hvor leken ble stående som barnehagens kjerneaktivitet og gikk vekk fra å opprette en språknorm. Barnehageopprøret kom igjen på banen i 2018 da den nasjonale lovfestede bemanningsnormen skulle vedtas. Barnehageansatte følte at bemanningsnormen ikke var tilstrekkelig da den tok vekk tid fra barna gjennom å ikke ta hensyn til åpningstid, plantid og møtevirksomhet. Tanken om at antall barn per voksen var for stor resulterte i emneknaggen *#uforsvarlig*, som var rom for debatt i diverse sosiale medier. Aksjonsgruppen vant ikke frem i denne debatten og ønskene ble ikke ivaretatt da bemanningsnormen ble vedtatt samme år. I 2019 reiste opprøret seg igjen under emneknaggene *#egentlig* og *#faktisk*, hvor hensikten denne gangen var at ansatte skulle dele sine historier om hvordan hverdagen i barnehagen egentlig er etter innføringen av bemanningsnormen. Aksjonsgruppen mener at de politiske kravene til kvalitet i barnehagen ikke lar seg utfylle uten at kravene om høyere bemanning blir innfridd³.

I år 2017 kom en ny *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Denne rammeplanen har tydeligere føringer enn tidligere rammeplaner for hvordan det pedagogiske arbeidet skal utføres på en systematisk måte. Regjeringens nettsider sier om den nye rammeplanen:

Rammeplanen gir føringer for hvordan eier, styrer, barnehagelærere og andre ansatte skal arbeide for at alle barn skal få et barnehagetilbud av høy kvalitet. Kvalitetsutvikling

³ <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>

i barnehagen innebærer derfor en stadig utvikling av personalets kompetanse for å sikre realisering av rammeplanens intensjoner⁴.

Meld. st. nr. 19 (2018-2019) *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn* kom også i 2018. Et av hovedmomentene er tidlig innsats for barn og unge. Her forelå det et mål om å sørge for et lavterskeltilbud som skal sikre bedre psykisk helse hos barn og unge.

I 2020 står vi på trappene av en ny barnehagelov. Det foreligger per dags dato et høringsnotat vedrørende den nye loven om barnehager. Psykisk helse og psykososialt miljø står høyere i fokus enn tidligere. Herunder et forslag om nulltoleranse mot mobbing og krenkelser i barnehagen. Dette innebærer å skape et godt miljø som ivaretar barns trygghet og trivsel. I dette høringsnotatet foreslår departementet at hva som er barns beste skal lovfestes og være et grunnleggende hensyn i barnehagens arbeid. Utover dette foreligger det et forslag om å stille krav til at barnehagens uteområde og lokaler ligger samlet, og innføringen av internkontroller som skal oppfylle kravene i barnehageloven med forskrifter. Til slutt finnes det et ønske om at kommunene skal likebehandle private og kommunale barnehager som barnehagemyndighet⁵.

Den nyeste stortingsmeldingen, Meld. st. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, er det dokumentet som vil være gjenstand for min analyse. Stortingsmeldingen er produsert av Kunnskapsdepartementet for å legge føringer for hvordan barnehage, skole, SFO skal arbeide og utvikles. Teksten i sin helhet handler om tidlig innsats, et inkluderende miljø for alle og øking av kvalitet i innhold og kompetanseheving for å sikre et livslangt utdanningsløp. Dette skal igjen forebygge frafall i skolen og lave skåringsresultater på nasjonale prøver.

I tillegg til denne aktualiseringen og tilbakeblikket på kvalitetsbegrepets historie i barnehagen vil det være relevant å se hvilken nyere forskning som foreligger rundt emnet og som grenser mot mitt forskningsområde.

Tilgrensende forskning

Mette Nygård publiserte i 2015 en del av sitt Ph.d. arbeid: *Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge*. Denne teksten tok for seg nyere målinger

⁴ <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/>

⁵ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-regler-om-barnehagemiljo/id2662762/?expand=horingssvar>

av kvalitet gjort rundt læringsbegrepet i barnehagen. Studien var en analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge, hvor Nygård (2015) stilte spørsmålet om læringsutbytte har blitt en kvalitetsmåling. I likhet med min egen metode ble diskursanalyse benyttet som metode for å analysere læringsdiskursen. Herunder ble følgende to dokumenter analysert: Meld. st. 24 (2012-2013) *Fremtidens barnehage* og *Quality Matters. Early Childhood Education and Care. Norway*, som er OECD-rapporten. I sine funn løftet Nygård (2015) frem at OECD rapporten la vekt på et tydeligere læreplanverk og læremål. Samtidig la stortingsmeldingen føringer for kartlegging og dokumentasjon av barns språkutvikling. Ifølge Nygård (2015) kunne dette bidra til at standardiserte læringsmål og spesifikke individuelle ferdigheter gikk foran demokrati, fellesskap og sosial kompetanse (Nygård, 2015, s. 16).

Videre så Nygård (2015) en endring innenfor læringsdiskursen, hvor utviklingen kunne se ut til å være i regress. Denne påstanden grunnet i økt fokus på individuelle ferdigheter og læringsutbytte hvor utviklingen skal gå i en normativ retning. Nygård (2015) bygget videre på dette og la frem at læringsforståelsen og læringsbegrepet hadde blitt snevrere, som på langsikt ville kunne endre rammebetingelsene i barnehagen. Sterkere statlig styring ville kunne komme gjennom nye lovverk som igjen ville kunne endre læringsbetingelsene til barna. Dette ville også legge flere føringer på personalet og ta vekk deres metodefrihet (Nygård, 2015, s. 16).

På bakgrunn av dette stilte Nygård (2015) spørsmålet om hva som blir strategisk måling av kvalitet i fremtiden. Hun definerte at det kunne være vanskelig å fastslå om resultatkriterier blir målet i seg selv. Om selv de yngste barnas læring skal evalueres og vurderes ut ifra sin kunnskapstegnelse så kan det hende at utviklingen heller mot en fremvekst av en prestasjonskultur, hvor kvalitetsmålingen blir et mål i seg selv. Barnehagen vil stille svakere ovenfor en helhetlig tilnærming til læring hvis det blir et mål i seg selv å dokumentere resultater. Da kan indikatoren på kvalitet bli forvekslet med selve kvaliteten. (Nygård, 2015, s. 16). Nygård (2015) konkluderte sin forskning med at det ikke finnes én tilnærming til læringsdiskursen. Hun stilte også et spørsmål mot fremtiden om hvordan politiske føringer vil påvirke læring, som igjen vil påvirke kvaliteten. Avslutningsvis rettet hun fokus mot fremtidig forskning og spurte hvorvidt politiske dokumenters brede oppslutning vil prege barnehagens praksis i mange år fremover (Nygård, 2015, s. 16).

En annen tilgrensende forskning er en kvalitetsrapport som ble publisert i 2019. *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren* (2019) var et samarbeid mellom Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU), Sintef og Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH). Målet med rapporten var å gi en evaluering av kvalitetsvurderingssystemer utviklet av

Utdanningsdirektoratet. Rapporten skulle også gi en indikasjon på hvordan barnehagene har jobbet med kvalitetsutvikling og kvalitetsvurderinger.

Bestillingen fra Utdanningsdirektoratet var som følger:

- Kunnskap om hvordan barnehager arbeider med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling
- En evaluering av kvalitetsvurderingssystemet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet. Dette skal ses i lys av ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Evalueringen skal beskrive prosessene lokalt og samarbeidet mellom nivåene i systemet samtidig som den ser på bruken av enkeltdelene og på delene i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Kvalitetsrapporten var delt inn i tre deler: *kvalitetsarbeid i barnehagene, kvalitetsarbeid mellom forvaltningsnivåene og kvalitetssystemets rolle*. Rapporten evaluerer bruken av kvalitetssystemet *Kvalitet i barnehagen (KiB)*. Dette systemet er utviklet etter føringer fra Kunnskapsdepartementet, inspirert av kvalitetssystemet i skolen og med innspill fra barnehager og andre aktører i sektoren. Funnene i rapporten viste at barnehagene jobber mer med planlegging og gjennomføring, og mindre med vurdering. Utfordringene lå i at barnehagene ikke bruker systematisk vurdering for å planlegge videre. Her vistes det også til at systematiske vurderinger er vanskelig å gjennomføre på grunn av mangel på tid og sykefravær. Det ble synliggjort i rapporten at det trengs tid og kompetanse for å skape endringer. Videre viste rapporten at samarbeid på tvers av ansvarsområder ikke finnes i KiB. Dette på grunn av det finnes lite samhandling mellom andre oppveksttjenester som PPT og barnehagen. Funnene la frem at barnehagene hadde att i bruk verktøy som Ståstedsanalysen og Foreldreundersøkelsen. Undersøkelser viste at disse verktøyene er de styrere er best kjent med og bruker hyppigst. Avslutningsvis henvises det til at fylkesmann og kommuner fortsatt er positive til KiB som verktøy for å sikre videre kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 160).

Den siste delen av den tilgrensende forskningen er en artikkel publisert av Gotvassli & Vannebo i 2016. Tidsskriftet: *Kvalitet som masteridè i barnehagesektoren* ble publisert for Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Målet med denne forskningen var å studere den økende satsningen på kvalitet og kvalitetsutvikling i barnehagen. I artikkelen forstås kvalitetsutvikling i barnehagen som en *masteridè* (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 1). En *masteridè* er en betegnelse på en metode som er evidensbasert, eller en intervensjon i barnehagen, barnevern eller skole som har sin basis i vitenskapelige utprøvde metoder. Det er tanken om hvordan

moderne organisasjoner skal styres, ledes, designes og hvordan planer og rutiner skal utføres. Sentralt i en masteridè er også organisasjoners bruk av standardiserte fremgangsmåter når reformer skal implementeres (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 3). Gotvassli & Vannebo (2016) la frem at barnehagestyrere fremstod som autonome i sin oversettelse av kvalitetsverktøy. Her er det snakk om standardiserte pedagogiske opplegg eller «pakker». Forskningen har ikke gitt innsikt i om denne oversettelsen har fungert, men den viser at den har funnet sted. I tidsskriftet ønskes det å se fremover mot hvordan disse translasjonsprosessene oppfattes av ulike aktører og hvordan barnehagemyndighetene og eiere reagerer på den store faglige autonomien som ligger i disse translasjonsprosessene (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 13).

Alle disse tidligere forskningsprosjektene og rapportene besvarer noen spørsmål og stiller flere nye. De kommer også med tanker og ideer til videre forskning. På bakgrunn av dette vil jeg igangsette min egen forskning og forsøke å generere noen nye funn og videre forskningsspørsmål.

Oppgavens fokus

Innenfor temaene kvalitet, diskurs og ledelse er det mange linjer å følge, men med rom for bare et utvalg av dem. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på kvalitetsdiskursen som kommer til syne gjennom å foreta en kritisk diskursanalyse av en stortingsmelding. Innenfor diskursanalyse vil jeg se på sentrale begreper som makt og styringsteknologi. Herunder vil jeg henvende meg hovedsakelig til filosofen Michel Foucault sine tanker. Videre vil teorier om kvalitet knyttet til barndom og kvalitetsdiskursen, så vel som motstand fra profesjonsutøverne i barnehagen, bli knyttet inn.

Ledelsesteorien som vil være mest relevant for prosjektet er endringsledelse, og innunder den kompetanseheving og lærende organisasjoner. I tillegg vil jeg se på verdibevisst og verdibasert ledelse da statlige føringer kan medføre bestemmelser som utfordrer verdigrunnet til en organisasjon og dens ansatte. For å holde oppgavens fokus har jeg ikke gått inn på styrers konkrete strategier i sin barnehage for å jobbe med verdier og kompetanseheving. Problemstillingen spør etter implikasjoner for ledelse og det er her mitt fokus vil ligge.

I tråd med diskursanalytisk praksis vil sosial konstruktivisme være mitt vitenskapsfilosofiske utgangspunkt. Her vil jeg se på konstruksjonen av sosiale fenomener som også befatter barnehagen som samfunnsinstitusjon. Siden vil jeg presentere metoden for analyse som er kritisk diskursanalyse. Professor Norman Faircloughs tredimensjonale modell for kritisk

diskursanalyse vil være mitt utgangspunkt for analyse av takten. Analyseprosessen vil foregå etter metodemodellen og bruke teksten i stortingsmeldingen som sitt datamateriale. På denne måten vil ikke forskningen generere egen data, men basere seg i eksisterende tekstdata. Jeg har kodet Meld. st. 6 (2019-2020) etter hovedsakelig to kategorier: *kvalitet* og *ledelse*. Jeg har kodet alle instanser i teksten hvor disse ordene forekommer og analysert tilhørende setninger og avsnitt. Utvalget er deretter begrenset til de delene av tekst som omfatter barnehagen, selv om det kan forekomme noen steder at skole og SFO nevnes i samme setning. Metoden for kritisk diskursanalyse har en fortolkende del som vil danne grunnlaget for den avsluttende diskusjonen.

Drøftingen av funnene fra analysen vil sette de i et nytt lys i form av teoretiske perspektiver på kvalitet, diskurs, makt, styring og ledelse. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte mine funn fra analyse og drøfting og sammenfatte de i en konklusjon og besvare problemstillingen.

Kapittel 2 - Teori

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget jeg baserer min masteroppgave på. Teorien som er valgt vil ha relevant tilknytning til problemstilling, tekstdata og drøftingspunkter. Innledningsvis vil jeg se på diskurs som teori spesifikt rettet mot kvalitetsdiskursen. Videre ønsker jeg å trekke inn synspunkter fra barnehageprofesjonen i form av motstand og kritikk av statlig styring. I tillegg til Norman Fairclough, som er den teoretikeren jeg støtter meg til i metodekapittelet, vil jeg her støtte meg til filosofen Michel Foucault og hans tanker om makt, ytringer, governmentality og diskurs. Foucault anses som en av vår tids store tenkere og hans «foucauldianske-blikk» er populært brukt innenfor samfunnsvitenskapen og andre domener av forskning. Hans maktperspektiv, samt forståelse av diskursive elementer som «statements», vil være et fokusområde. Avslutningsvis i denne delen av oppgaven vil perspektiver på ledelse introduseres. Ut ifra problemstillingen og funnene i analysen vil et fokus på verdibevisst og verdibasert ledelse i tillegg vil endringsledelse, kompetanseheving og lærende organisasjoner være de domene innenfor ledelsesteori jeg vil befinne meg innenfor.

Kvalitetsdiskursen

Kvalitetsdiskursen er et av de mest sentrale fokusområdene i min masteroppgave. Derfor vil det være relevant å bygge videre på definisjonene som allerede ble foretatt i innledningskapittelet for å utdype den teoretiske forståelsen av begrepet ytterligere. Siden mange punkter allerede er tilført kvalitetsbegrepet tidligere i oppgaven ønsker jeg ikke å gjenta de her, men heller finne flere innfallsvinkler. Vedrørende kvalitetsdiskursen vil jeg i hovedsak bruke Dahlberg, Moss & Pence (2013) sine definisjoner og lede det inn på motstanden mot kvalitetsdiskursen som kan finnes innenfor barnehagen som profesjon.

Ifølge Dahlberg, Moss & Pence (2013) er ikke kvalitet et nøytralt ord, men heller et sosialt konstruert konsept med en mening som produseres gjennom kvalitetsdiskursen. Denne diskursen har sitt opphav på bakgrunn av opplysningstiden og modernismens ønske om orden og mestring. Virkelighetsforståelsen som knyttes til kvalitetsdiskursen kan derfor ses i et modernistisk lys og følger dens mønster i sin konstruksjon av barnet og barnehagen som institusjon (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 92). Her introduseres tanken om at «barnet» også er et konstruert konsept. Dahlberg, Moss & Pence (2013) forstår både barnet og barndom som et konstrukt. Den forståelsen skapes av kollektive og individuelle meninger rundt hva et barn

er og hvordan en barndom bør være. På grunn av dette vil det eksistere mange oppfatninger av barndom. I stedet for å basere seg i en vitenskapelig forståelse om hva et barn er, produserer mennesker sin forståelse av barnet og dette får konsekvenser for hva som blir lagt vekt på i barnehagen av pedagogisk innhold. Ofte i en institusjon som barnehage eller skole er barneperspektivet i fokus og det pedagogiske arbeidet er sentrert rundt barnet. Derimot er denne tanken både abstrakt og problematisk i praksis. Dahlberg, Moss & Pence (2013) følger opp denne påstanden ved å klassifisere den som en modernistisk tanke om barndom, hvor barnet forstås som et enhetlig subjekt i sentrum av verden, uavhengig av kontekst og relasjon. I kontrast til dette sier den postmodernistiske forståelsen av barnet at det alltid må ses i relasjon til andre og i forskjellige kontekster. Det finnes ingen forståelse innenfor postmodernismen som gjør at barnet eller barndommen kan defineres endelig (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 40). Denne forståelsen av barndom er viktig for å etablere hvor tanken om kvalitet i barndommen kommer fra.

Siden denne forskningen er en analyse av språk er det et viktig poeng fra Dahlberg, Moss & Pence (2013) at språket som brukes om kvalitet også brukes om barnehagen som produsent av bestemte læringsutbytter og mål. Barnet anses som objekt for læring og forberedes for videre læring i skolen. Barnehagens funksjon er å støtte barnet i denne prosessen (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 92). Gjennom standardiserte, objektive og målbare kategorier blir verdens kompleksitet lettere å forholde seg til, ifølge Dahlberg, Moss & Pence. Dette er ikke bare et svar på endringer i økonomi og politiske imperativer, men også et resultat av modernismen og opplysningstiden. Dette er teknikker som er nødvendige for å utøve disiplinær makt og styring (Dahlberg, Moss & pence, 2013, ss. 93-94). Behovet for å gjøre verden og virkeligheten mindre kompleks og målbar for å kunne utøve makt og styring er en påstand som vil være relevant i dette forskningsprosjektet. Nettopp fordi det kan virke som det belyser et maktperspektiv i sammenheng med kvalitetsdiskursen. Perspektivene som presenteres av Dahlberg, Moss & Pence (2013) om bruken av standardiserte og målbare kategorier er noe som kan finnes i diskusjonen rundt kvalitet. Det har vært, og er fortsatt, kilde til motstand fra profesjonsutøvernes side og blir derfor er fokuspunkt videre i dette segmentet.

Profesjonell motstand

Som tidligere etablert av Gotvassli (2013) i innledningskapittelet er det ulike interesser som preger barnehagen. Fra kostnadseffektive og resultatorienterte føringer fra politisk hold og et

fokus på pedagogiske god praksis fra profesjonsutøvernes side. Som Bae (2018) også poengterer i samme kapittel er det en større målstyring fra politisk hold, som kan resultere i motstand fra barnehagelærerne.

Pettersvold & Østrem (2018) mener at det ligger et profesjonelt ansvar i å vise motstand til pålagte oppgaver som står i opposisjon til egne moralske og faglige standarder. Barnehagelærere er i besittelse av en bestemt kunnskap som er tilegnet gjennom utdanning og erfaring. På grunn av det kan ikke deres kritikk av styringstendenser som finnes innenfor deres fagfelt anses som vilkårlig eller tilfeldig. Samtidig er ikke det faktum at profesjonsutøveren innehar kunnskap og erfaring synonymt med en total oversikt over sitt fagfelt. Den såkalte «uroen» som en profesjonsutøver kan kjenne på grunner ofte i en fornemmelse at en bestemmelse ikke stemmer overens med deres kunnskap på et område. Spesielt om de fornemmer at kravene som legges på barnehagen representerer noe annet enn de gir seg ut for. På samme tid finnes det gode intensjoner bak kommuner og eieres ønske om å øke kvaliteten for å kunne gi alle barn et likeverdig og godt tilbud. De ulike verktøyene for kartlegging som barnehagene blir pålagt å benytte seg av bruker en taktikk for innsalg og de er basert i forskning og fremstår som de er i samsvar med barnehagens formål. (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 20).

Videre påpeker Pettersvold & Østrem (2018) at slike tiltak eller verktøy legitimeres fordi de eksisterer av hensyn til barnets beste, samtidig som de fronter inkludering og et godt tilbud til alle barn. Det vil være vanskelig å stille seg i opposisjon til dette da verdigrunnlaget det tilsynelatende baserer seg på er likt med profesjonsutøvernes verdier. Derimot kan uroen som profesjonsutøveren kjenner på være et utgangspunkt for refleksjon. På samme tid kan det også være et kvalitetstegn da det betyr at utøveren er forberedt til å ta sitt profesjonelle ansvar. Kritikk kan være et grunnlag for kvalitet i seg selv da det kan bidra til å bringe inn flere perspektiver (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 20). Det foregående avsnittet er inne på noe av kjernen i motstanden mot føringer utenfor barnehagens eget fagfelt. Videre vil jeg se på perspektiver på hvordan det foregår en forskyvning og dragkamp rundt nettopp dette.

Hennum & Østrem (2018) ser at det foregår en maktforskyvning innenfor barnehagens profesjonsfelt. Denne forskyvningen skjer da politikken beveger seg ut fra sitt tradisjonelle område og involverer seg i barnehagens kunnskapsgrunnlag og profesjonsutøvelse. Når myndighetene skal legge føringer for hvilken kunnskap og hvilke arbeidsformer som skal prege barnehagen, vil politikernes definisjon av kunnskapsgrunnlaget danne en ny maktfaktor. Denne makten ligger i at ekspertgrupper tilbyr standardiserte verktøy som er utviklet på bakgrunn av evidensbaserte metoder. Når de fastslår at det finnes mangler i barns språklige, matematiske og

sosiale ferdigheter og at tidlig innsats er nødvendig, sammenfaller dette med politikernes ønske om bedre resultater på nasjonale prøver, sosial utjevning og mindre frafall i videregående skoler. Videre oppfordrer Hennem & Østrem (2018) profesjonsutøveren å være oppmerksom på fagpersoner som befinner seg langt unna barnehagens hverdag og likevel legger føringer for det pedagogiske innholdet og hvilke perspektiver som anlegges (Hennem & Østrem, 2018, s. 121).

Hammer (2017) ser tendensen til en økende bruk av systematisk- og instrumentell styring av barnehagene og hvordan dette møter motstand fra innsiden. Her løftes det frem at barns utforskningsglede og vilje til læring ikke kan defineres gjennom læringsmål. En planmessig forming av barnet vil kunne snevre inn rommet for danning, lek og omsorg som også er sentrale faktorer i barnehagens samfunnsmandat. For et barn vil væren og eksistensen her-og-nå kunne bli forstyrret av inntoget av et nytte- og fremdriftsperspektiv i barnehagehverdagen (Hammer, 2017, s. 142).

Dette bygges videre på av Børhaug & Moen (2014) som oppfatter at personalet i barnehagen står i en spenning mellom politikk og fag. Driften av en pedagogisk virksomhet innenfor et område som er offentlig regulert kan by på utfordringer. Ansatte skal gjøre vurderinger og valg ut ifra sin fagkunnskap. Samtidig kan interessekonflikter og verdikonflikter oppstå når flere hensyn skal forvaltes på samme tid. Mange valg som blir gjort i barnehagen fremmer gjerne en ideologi eller en idé over en annen. Derfor kan det sies at arbeidet som gjøres eksisterer i en gråsoner mellom fag og politikk. På grunn av dette vil viktige lederfunksjoner i barnehagen være å skape en bevisstgjøring av verdiene og innholdet som fremmes i sentrale styringsdokumenter. Samtidig vil det å tilrettelegge for dokumentasjon, vurderinger, veiledning og refleksjon innad i personalgruppen være en likeså viktig funksjon (Børhaug & Moen, 2014, s. 79). Børhaug & Moen (2014) er inne på en tematikk som er høyst relevant for denne oppgaven. Ledelse av verdidiskusjoner og balansen mellom faget og politikken vil stå sentralt i implementeringen av føringene.

Så langt i teoridelen har kvalitetsdiskursen stått i fokus. Spesielt rundt hva som konstruerer barnet og barndom ut ifra et modernistisk og postmodernistisk ståsted. Motstanden fra barnehageprofesjonen har blitt knyttet opp mot dette for å belyse at det finnes en verdidiskusjon og en spenning mellom fag og politikken. På bakgrunn av dette retter jeg teoriens fokus inn mot begrepet makt da dette vil være fremtredende både i analysen og i drøftingen av funnene fra empirien. Først vil jeg presentere Michel Foucault og hans forståelse av makt og diskurs.

Michel Foucault

Michel Foucault (1926-84) var en fransk filosof og idéhistoriker som regnes som en av 1900-tallets viktigste tenkere. Hans tanker om makt, diskurs, disiplin og selvet er fortsatt aktuell i nåtidens akademiske debatt. På lik linje med andre poststrukturalistiske tenkere rettet Foucault oppmerksomheten sin mot språket og hvordan det bidrar til en konstruksjon av virkeligheten. Foucault publiserte en rekke verker og gjennom sine analyser av samfunnsinstitusjoner skapte han en ny vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte.

Ifølge Hammer (2017) åpnet Foucault opp for en kritisk forståelse av den moderne samfunnsformen som barnehagen er en del av. På grunn av dette kan Foucaults perspektiver bidra til å åpne opp barnehagevirksomheten for analyse på lik linje med andre samfunnsinstitusjoner (Hammer, 2017, s. 12). Med dette som bakteppe vil jeg først inkludere Foucaults maktbegrep. Jeg vil bruke Foucaults egne tekster og plassere hans teorier inn i mitt forskningsprosjekt. Jeg anser det også som nyttig å bruke sekundærlitteratur hvor Foucault er tolket og bearbeidet av andre forfattere for å skape et mer nyansert utgangspunkt for drøfting. Foucaults tekster er mangfoldige og hans skriving rommer et stort spektrum av teorier og tanker. En masteroppgave er såpass begrenset i omfang at den ikke kan romme alt av Foucaults perspektiver. Derfor har jeg hentet ut essensen av de områdene som er relevant for mitt prosjekt fra hans mange verker.

Foucaults maktbegrep

Foucault (1991) omtaler makt i sin tradisjonelle forstand som en *synlig* makt. Denne typen makt ble gjort synlig gjennom manifesteringen av den kraften som lå i selve utøvelsen av den. De menneskene som makten ble utøvd over kunne forbli i «skyggen» og ble kun synlige idet de ble påført makt. På denne måten var maktutøvelse noe som var fremme i lyset og ble gjort umiskjennelig synlig da den ble brukt. I motsetning utøves disiplinær makt gjennom sin usynlighet. På samme tid påføres en prinsipiell synlighet på de som er subjekter for maktutøvelsen. I denne disiplinen er det ikke de som utøver makt som er synlige, men de subjektene som blir påført makten. Denne synligheten forankrer maktens grep over dem. På grunn av kjennskapet til at de er konstant sett og observert forholder subjektene seg disiplinerte. Dette er med på å sikre den kraften makten har over dem. I stedet for at makt blir utøvd gjennom

synlige tradisjonelle metoder, som for eksempel ved fysiske avstraffelse, blir subjektene holdt ved en usynlig makt som foregår mer på det mentale planet (Foucault, 1991, s. 187).

Gjennom disse beskrivelsene av hvordan makt kan utøves på ulike måter gir Foucault et innsyn i hvordan dette kan forekomme i et moderne samfunn. Videre sier Foucault (1991) at vi ikke lengre må anse effektene av makt som negative i den forstand at de ekskluderer, undertrykker, skjuler seg og sensurerer, men heller se makten som noe produktivt. Makt produserer virkelighet og ritualer for sannhetsvervelse. Dette kan gjenkjennes som relasjonen mellom makt, viten og sannhet som Foucault blant annet er kjent for (Foucault, 1991, s. 194). Tankene som Foucault (1991) presenterer her er relevante når det kommer til studier av statsmakt, men også makten som ligger innenfor diskursbegrepet. Selv om Foucault i boken *Overvåkning og straff* (publisert i 1977), som disse utdragene er hentet fra, snakker om det moderne fengselet og hvordan samfunnet har gått fra å straffe den fysiske kroppen til å straffe sinnet kan de teknologiene for makt som han presenterer overføres til denne forskningen.

Rønbeck (2012) definerer Foucaults maktbegrep som en tilbakevendende kamp mellom ulike krefter. Historien er preget av et spill av dominans som kontrolleres av de som har tilegnet seg en maktposisjon eller styrer reglene. Videre sier Rønbeck at Foucault var opptatt av dynamikken i makten og hvordan styrkeforholdet variere fra situasjon til situasjon avhengig av hendelse. Han presenterte også tanken om at makten ikke kunne eies, den kan bare utøves. Makten, ifølge Foucault, utøves i en sirkulær, nettlignende organisasjon hvor den aldri er i noens besittelse (Rønbeck, 2012, ss. 18-20). Denne tanken om at makten ikke kan eies, men heller er i et dynamisk skifte, kan være interessant å ta med videre med tanke på det foregående avsnittet om profesjonell motstand mot statlige føringer i barnehagen. I dette prosjektet vil et av formålene være å belyse maktbegrepet gjennom analyse av kvalitetsdiskursen. Derfor vil det være aktuelt å se hvordan Foucault beskriver makt innenfor diskurs.

Diskurs og makt

Foucault (1998) sier at diskurser både kan være et instrument for, og en effekt av makt. På samme tid kan diskurs også være et utgangspunkt for en motstrategi. Diskurser både produserer makt og forsterker den, men undergraver den på samme tid og gjør den synlig slik at den kan stoppes om nødvendig. Det finnes derfor ikke en maktdiskurs, og på den andre siden en diskurs som eksisterer i opposisjon til den. Diskurser er taktiske brikker som opererer i relasjon til hverandre og det kan eksistere forskjellige, til og med motstridende diskurser, innenfor samme strategi. Strategi anses her som den siden av en diskurs subjektene står. Disse kan sirkulere uten

å endre form fra en strategi til en annen, inkludert en som står på motsatt side. Foucault (1998) forklarer her at diskurser ikke trenger å være motstridende, men at de flyttes rundt som i et spill som kan brukes til aktørenes fordel (Foucault, 1998, ss. 101-102).

Rønbeck (2012) beskriver Foucaults oppfattelse av en diskurs som at den kan produsere makt, men i tillegg også videreføre den. Samtidig er en diskurs kapabel til å underminere og utslette makt. Diskursanalyse blir i denne sammenhengen et verktøy for å forstå relasjonen og forholdet mellom makt og kunnskap, som igjen kan bidra til å endre maktrelasjonens karakter (Rønbeck, 2012, s. 21). For å få kjennskap til oppbyggingen av en diskurs, og videre studere maktperspektivet, vil jeg se på Foucaults forståelse av «statements». Målet med dette vil være å skape en forbindelse mellom den språklige inngangen til diskurs og tekstanalysen i den kritiske diskursanalysen senere i oppgaven.

Statements – ytringer

Foucault (2002a) beskriver sin forståelse av «statements», som jeg heretter oversetter til «ytringer» på norsk, i sin bok *Arkeologien* (publisert i 1969). En ytring kan forstås som et språklig utsagn, som i form av tale eller skriftspråk, blir stående som et utsagn som rommer kraft til å definere. Ytringer kan stå alene, eller som en del av en populasjon av ytringer. En populasjon av ytringer er ikke det samme begrepet som grupperinger som eksisterer innenfor en diskurs. Ytringene må høre til en kategori eller et diskursivt felt og stå i relasjon til hverandre og anses som et element som isoleres og settes sammen med elementer av samme type. På denne måten kan ytringer ses som diskursens atomer og byggesteiner. Grupperinger av disse kan ses i relasjon til hverandre og er det som former diskursen (Foucault, 2002a, s. 90). Foucault (2002a) anser ytringen som massen som danner en diskurs. Han drøfter videre hvorvidt ytringene finnes i språket, som setning eller proposisjon eller ellers i grammatikken. Her kommer han innpå tanken om at analytikere kan kalle det for et mønster i språket. Videre stiller han spørsmålet om hvor i språkforskningens felt finner vi ytringen som ikke allerede er blitt funnet og analysert? Foucault svarer på sitt eget spørsmål ved å si at det ikke er mulig å definere en ytring basert på setningsstruktur eller andre språklige verktøy. Nettopp fordi to ytringer kan høre til vidt forskjellige diskursive grupperinger uten at det behøver å finnes noen åpenbar forskjell i deres lingvistiske struktur (Foucault, 2002a, s. 91).

Foucault (2002b) bygget videre på sine tanker om ytringer i et av sine senere verker. Her belyser han en problematikk knyttet til ytringenes maktposisjoner. Dette kaller han et *diskursivt regime*.

Problemet med et slikt regime er kjennskapen til hvilken ekstern makt som påvirker ytringene utenfra og hvilken intern makt som påvirker og endrer produksjonen av sannhet innenfor diskursens regime (Foucault, 2002b, s. 114). Dahlberg, Moss & Pence (2013) bygger videre på Foucaults diskursive regimer og anslår at regimene iverksettes gjennom konsepter, klassifiseringer og kategorier som vi bruker til å analysere, konstruere og beskrive virkeligheten. Gjennom disse gjenkjenner vi hva som er ansett som riktig og galt, sant og usant, normalt og unormalt. Konsepter og klassifiseringer blir et rammeverk for vår tenking rundt et tema. Styringen skjer gjennom at de styrer våre handlinger og tanker, men vi styrer også oss selv gjennom å ta i bruk disse begrepene. De former vår forståelse av hva som er ønsket og ikke ønsket, for eksempel i barnehagen. Dette illustrerer noe av den utøvende makten som ligger i diskursive regimer. Derimot kan de også bli metoder for utøvelse av makt da vi bruker de til å forme bestemmelser og utøvelse av praksis (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 33). Styring av handlinger og tanker og selvstyring er begreper som Foucault ga betegnelsen *governmentality*. Dette utdyper han i en av sine mange forelesninger om styringsteknologier. Dette begrepet er verdt å inkludere i denne sammenhengen da det kan tenkes at mye av styringen i føringene fra stortingsmeldingen vil bruke en *governmentality* tankegang.

Governmentality

Governmentality er et begrep utviklet av Foucault. På norsk har det mange oversettelser som blant annet styringskunst eller styringsteknologi. Foucault (2002c) beskriver *governmentality* som en kompleks maktform som har befolkningen som sitt siktemål, den politiske økonomi som viktigste vitenform og sikkerhetsanordninger som grunnleggende i sin instrumentelle teknikk (Foucault, 2002c, s. 68). Rønbeck (2012) sier at begrepet *governmentality* utvidet Foucault sine teorier om maktkunnskap til å omfatte subjekters styring av seg selv. Gjennom å bli innskrevet i en kunnskap om seg selv ved bruk av teknikker, vil individer bli selvregulerende subjekter som styrer seg selv fra innsiden. Ved at individene gjenkjenner hvilke teknikker som for eksempel gir dem trygghet så vil de få en kunnskap om hvordan de skal oppføre seg for å oppnå den tryggheten. I liberale samfunn, hvor ytre mekanismer for kontroll finnes i mindre grad, vil graden av selvstyring være høyere. Styringen av individene i samfunnet overføres da til styring av befolkningens mentalitet (Rønbeck, 2012, ss. 25-26). Eliassen (2016) snakker i denne sammenhengen om Foucaults forståelse av styringskunst. Herunder hvordan å styre betyr å lede mennesker inn mot en ønsket atferd med de midler som er til rådighet. Dette kaller

Foucault for «conduire des conduites», som betyr styring av styringen eller tilrettelegging mot selvstyre (Eliassen, 2016, s. 153).

Foucault mener, ifølge Rønbeck (2012), at all styring, prosedyrer og teknikker sin hensikt er å lede og forme personers atferd slik at de opplever å nå det de anser som mål i livet. Dette gjøres gjennom følelsen av tilfredsstillelse eller suksess. Governmentality rommer også tanken om å styre seg selv. Derfor finnes det to teknologier innenfor dette begrepet: *maktteknologier* og *jegteknologier*. Selv om styringen skjer på ulike nivåer utelukker ikke disse to teknologiene hverandre, men det finnes en forbindelse mellom politisk styring og selvstyring (Rønbeck, 2012, s. 25). Dette vil si at ved bruk av styringskunst kan det fra politisk hold brukes teknikker for styring som gjør aktørene selvstyrende. Denne forståelsen vil være nyttig i mitt prosjekt da den er rettet mot en form av makt som utøves mot menneskers mentalitet.

En annen vinkling på diskursive føringer er gitt i Foucault sine tanker om utdanningssystemer. Jeg inkluderer dette med bakgrunn i at stortingsmeldingen retter en kritikk mot Barnehagelærerutdanningen.

Utdanningssystemet og diskurs

Foucault snakket i sin tiltredelsesforelesning ved Collège de France 2. desember 1970 om diskursens orden. Her kommer han inn på hvordan utdanningssystemet er med på å begrense tilgangen til diskurser. Foucault (2018) siteres som følger:

Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg (Foucault, 2018, s. 25).

Her taler Foucault (2018) om hvordan doktriner og føringer innenfor utdanningssystemer legger føringer for hvordan diskursen blir tilgjengelig. Han sier også at utdanning er samfunnets måte å muliggjøre tilgangen til ulike diskurser på til et hvert individ. Det understrekes at det foreligger en fordeling på hva som gjøres aktuelt innenfor utdanningen som både tillater diskurser, men også forhindrer de på samme tid (Foucault, 2018, s. 25).

Foucault (2018) kaller utdanningssystemet en «ritualisering» av ordet. Som betyr en kvalifisering og fastsettelse av roller for talende subjekter. Med dette tenker Foucault (2018) på den kunnskapen som gjøres tilgjengelig for en yrkesgruppe gjennom ritualene i utdanningssystemet bestemmer hva som gjøres tilgjengelig og ikke. Med andre ord er det en

tildeling av diskursens makt- og vitenformer (Foucault, 2018, s. 26). Her taler Foucault om noe som er relevant for min forskning i og med at han kritiserer utdanningssystemet og tilgangen til kunnskap og viten foregår gjennom styringssystemer. Dette avsnittet konkluderer den delen av teorikapittelet som omhandler Foucaults perspektiver. Videre vil jeg nå bevege meg over i den delen av kapittelet som presenter ledelsesteorien.

Perspektiver på ledelse

Siden problemstillingen spør etter implikasjoner på ledelse ut ifra kvalitetsdiskursen vil det være relevant å inkludere ledelsesperspektiver og strategier som har en sammenheng med funnene fra analysen. Det kan argumenteres for at flere ledelsesperspektiver vil være synlige og aktuelle, men i henhold til min problemstilling og oppgavefokus vil jeg hovedsakelig støtte meg til *endringsledelse* og *verdibevisst ledelse*. Først beveger jeg meg inn i endringsledelse. Under dette ledelsesperspektivet vil det være hensiktsmessig å inkludere lovmessige føringer og teoretiske perspektiver på kompetanseheving og barnehagen som lærende organisasjon.

Endringsledelse

I mitt forskningsprosjekt vil ledelse av endringsprosesser falle inn under implementeringen og håndteringen av føringene fra politisk hold og håndteringen av dette på ledernivå i barnehagen. Gary Yukl (2016) forstår ledelse av endringsprosesser som både vanskelig og viktig. Han sier at for noen teoretikere er den så essensiell at andre lederoppgaver havner i andre rekke. Hensikten med endringsledelse og effektivt lederskap er å sikre at organisasjonen overlever ved å strategisk tilpasse den i henhold til endringer i miljøet (Yukl, 2016, s. 221).

Videre støtter Yukl seg til Lewins (1951) modell som tar for seg faser i endringsprosesser. Denne modellen kalles «force-field» modellen og den er delt inn i tre faser: *oppløsning*, *endring* og *reetablering*. I oppløsningsfasen vil de ansatte se at eksisterende og eldre praksis og tankesett ikke lengre holder mål mot nye standarder. Dette kan komme av krisetilstander som for eksempel dårligere økonomi eller konkurranse i feltet. Det kan også komme av en forutforståelse av at trusler eller muligheter vil komme i nærmeste fremtid som fordrer en endring. I endringsfasen ser ansatte i organisasjon etter en ny praksis og nye måter å løse ting på. Dette forgår gjerne med et positivt fortegn. I reetableringsfasen vil nye metoder, mål og tilnæringsstrategier bli etablert og innarbeidet i organisasjonens praksis. Yukl (2016) mener at det ikke går å komme utenfor disse tre fasene i en endringsprosess. Om den ene fasen forbigås

kan det by på utfordringer. Motstand kan oppstå hvis endringsfasen initieres før oppløsningsfasen. Ansatte trenger å være en del av hele prosessen fra starten. Ved å være bevisst systematikk i endringsfasen og på konsensusbygging og entusiasme i den siste fasen vil sannsynligheten for at endringsarbeidet reverseres etter kort tid bli betydelig mindre (Yukl, 2016, s. 224). Kompetanseheving vil være et naturlig segment inn under endringsledelse og samtidig er det et område som tildeles mye oppmerksomhet i stortingsmeldingen.

Kompetanseheving

Kompetanseheving kan tenkes å ha kommet i kjølvannet av kvalitetsdiskursen, da kvalitet ofte forbindes med kompetanse og utvikling hos den enkelte ansatte og står sentralt i lovverk og forskrifter som for eksempel rammeplanen.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) gir noen føringer rundt forholdet mellom kompetanseheving og kvalitet:

Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. Det forutsettes derfor at barnehageeieren vektlegger de ansattes faglige og pedagogiske vurderinger i sin styring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Gotvassli (2013) påpeker også at bedre kvalitet i barnehagen bygger på en øking av kompetanse hos de ansatte. Denne tankegangen er nært beslektet med begrepet *strategisk kompetanseutvikling*, som handler om å ta utgangspunkt i mål og strategier for å påvirke kvaliteten. Første ledd i fasen vil være å kartlegge behovet for kompetanse og i neste ledd lage strategier for å utvikle og anskaffe det som trengs for å mobilisere kompetanseheving. Dette vil i neste ledd føre til læring på individ- og organisasjonsnivå som igjen vil bidra til å øke kvaliteten (Gotvassli, 2013, s. 16). Forståelsen av læring som Gotvassli (2013) presenterer kan sies å være aktuelt i dagens barnehager og forlengelsen av dette finnes i begrepet *lærende organisasjon*. Barnehagen kan sies å være en lærende organisasjon både fordi den ligger under Kunnskapsdepartementet og fordi læringsbegrepet eksisterer i flere ledd i organisasjonen.

En lærende organisasjon

Læringsbegrepet har fått større plass innenfor norsk barnehagepolitikk. Flere styringsdokumenter presiserer at barnehagen skal være en lærende organisasjon. En av disse er rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) som sier:

Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Videre presiserer rammeplanen at barnehageeier er gitt det overordnede ansvaret for at barnehagen driftes i samsvar med de gitt lovene og regelverkene. I tillegg står det at styrer i det daglige arbeidet er ansvarlig for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Styrer skal også se til at personalet får utviklet og brukt sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 15-16). Gotvassli (2014) poengterer at hverken rammeplanen eller andre dokumenter utdyper eller presiserer hva det vil si å være en lærende organisasjon. Utover å fastslå at barnehagen må være en lærende organisasjon utdypes det lite om hva begrepet egentlig inneholder av mening (Gotvassli, 2014, s. 19). En definisjon på en lærende organisasjon er gitt av den amerikanske forskeren Peter Senge.

Senge (2006) forklarer lærende organisasjoner som de organisasjonene hvor mennesker kontinuerlig utvider sin evne til å skape de resultatene de ønsker for seg selv og hvor nye tankemønstre fostres frem. Det frigjøres en kollektiv aspirasjon som gjør at de ansatte kontinuerlig lærer å lære i lag (Senge, 2006, s. 3). Senge (2006) presenterer sin forståelse av en lærende organisasjon gjennom en modell som kalles *The Fifth Discipline*, i boken ved samme navn først publisert i 1990. Denne modellen bruker fem disipliner for å bygge opp evnen til læring blant organisasjonens medlemmer. Disiplinene er *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner*, *læring i team* og *systemtenkning*. Modellen tar for seg ansattes selvrefleksjon over sin egen praksis, endringen av deres mentale holdninger til arbeidet og løfter deres egne visjoner for arbeidet opp på organisasjonsnivå slik at læringen kan skje i team. Systemaspektet ved denne modellen tilsier at alt dette foregår samtidig i et system av gjensidig avhengighet (Senge, 2006, ss. 6-9). Det ville vært for omfattende og utenfor oppgavens fokus å gå i detalj på disse disiplinene, men det er verdt å nevne modellen med tanke på en mulig strategi som lederen i barnehagen kan benytte seg av for å imøtekomme føringene for endring fra styringsdokumentene. Som tidligere nevnt skal ikke denne oppgaven være nærgående i lederens konkrete arbeidsmåter for kompetanseheving, men implikasjonene fra stortingsmeldingen vil tilsa at lederen vil behøve en strategi for å håndtere dette og Senges (2006) modell kan være en av dem.

Som et segment over i neste ledelsesfilosofi, som er verdiledelse, definerer Gotvassli & Vannebo (2016) organisasjonsmessige endringer til å alltid ha en verdikomponent ved seg. En slik verdikomponent vil alltid vurderes av de ansatte som setter den opp mot sine egne verdier.

Er det uoverensstemmelse mellom disse kan det medføre motstand mot endringen. Ved implementering av nye planer handler det ikke bare om hvilke verdier som ligger implisitt og eksplisitt i planen, men også hvordan disse blir fortolket og formidlet til organisasjonen som helhet og hvem som står som formidler (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 125).

Verdibevist og verdibasert ledelse

Gotvassli og Vannebo (2016) presenterer et godt utarbeidet verdigrunnlag som viktig for å kvalitetssikre produksjonen i en organisasjon. Videre fører dette til at tjenesten får en status og legitimitet i samfunnet for øvrig. Styrere skal sikre at verdiene er synlige i planer og rammeverk for barnehagen, samtidig som de skal internaliseres av den enkelte ansatte. Slik blir den verdibaserte ledelsen eksisterende på flere nivåer i en organisasjon. På individnivå handler det om at den ansatte evner å knytte verdiene opp imot sitt eget arbeide, være tro mot dem og videreutvikle de ved behov. På gruppenivå skal den verdibaserte ledelsen utøves i et team i et sosialt samspill. Verdibasert ledelse på organisasjonsnivå handler om verdier og felles forståelse for barnehagens samfunnsmandat (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 124).

Aadland & Askeland (2017) anser verdibevist ledelse som en ledelsesfilosofi som er å foretrekke fremfor verdibasert ledelse, fordi en proklamering av organisasjonens kjerneverdier ofte ikke fører til bedret praksis. Videre sier de at det ikke finnes noen sammenheng mellom verdibasert ledelse som filosofi, og økt verdibevisthet. Derimot er *bevisstgjøringen* og *begrunnelsen* for praksis det som kan bidra til å økte kvaliteten og utbytte av arbeidet, som finnes innenfor den verdibeviste ledelsen. Aadland & Askeland (2017) presiserer at *bevisstgjøring* handler om å reflektere over og tolke de intensjoner som ligger til grunn for den hverdagslige utøvelsen av praksis, som igjen vil være synlig i mønstre, intensjoner og konsekvenser for hverdagslige handlinger. *Begrunnelse* handler om evnen til å gjøre rede for de valg som gjøres og hvordan beslutninger blir nådd. Her handler det om hvilke verdier som støtter disse valgene så vel som hvordan moral og konsekvenstenkning kommer til syne i resonnementet (Aadland & Askeland, 2017, s. 15).

Synet på verdibevist og verdibasert ledelse fra Gotvassli & Vannebo (2016) og Aadland & Askeland (2017) illustrerer sammenhengen mellom verdier og kvalitet. Samtidig presenteres det tanker om bevisstgjøring og begrunnelse for praksis som kan ses i sammenheng med Senge (2006), Gotvassli (2013) og Yukl (2016) sine teorier om endringsledelse, kompetanseheving og lærende organisasjoner.

Som et siste tilskudd til verdiledelse legger Kirkhaug (2018) frem at verdier også har et maktpotensiale. Her ser han at makt prinsipielt sett er noe som kan besittes av en leder. Gjennom å ha tilgang til, og kontroll over mål, visjoner og rammebetingelser har også lederen en tilgang til en eller flere kilder til makt. Kontrollen over disse potensielle kildene til makt gir lederen en rettighet til å vurdere arbeidet som utføres og belønne og straffe hvis det ikke gjøres. Et perspektiv på utøvelsen av denne typen ledelse er at det er en makt gitt av medarbeidere gjennom at det er en beslutningsfullmakt gitt av dem som samtidig er avhengig av deres samtykke. Dette gjør at lederen er avhengig av tillitt hos sine medarbeidere for å kunne utøve makt, noe som gjør at tillitt blir en viktig faktor for utøvelsen av den (Kirkhaug, 2018, ss. 108-109). Dette perspektivet til Kirkhaug (2018) omfavner både diskusjonen om makt og verdier. I tillegg introduseres tanken om tillitt som et aspekt ved begge disse.

Dette konkluderer det teoretiske grunnlag for mitt forskningsprosjekt. I neste kapittel av masteroppgaven vil jeg presentere min forskningsmetode og vitenskapsfilosofiske ståsted.

Kapittel 3 - Metode

I denne delen av masteroppgaven vil jeg først forankre den kvalitative metoden og presentere sosial konstruktivismen, som er mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Etter dette vil jeg presentere noen generelle tanker om diskursanalyse som metode, for så å gå inn i kritisk diskursanalyse. Her vil jeg forklare fremgangsmåten for analyse og modellens ulike deler og funksjoner. På samme tid vil også en kritikk av metoden foreligge her. Avslutningsvis i metodekapittelet vil jeg ta for meg forskningsetikk, forskningens relabilitet, validitet og overførbarhet, så vel som diskursanalytikerens rolle.

Kvalitativ forskningsmetode

Kritisk diskursanalyse faller inn under betegnelsen kvalitative forskningsmetoder. Kvalitativ forskning står som en av to hovedgrener innenfor samfunnsvitenskap. Nyeng (2012) omtaler samfunnsvitenskapelige metoder som kvalitative eller kvantitative, alt etter metoden for innsamling og analyse av datamaterialet som benyttes. Kvalitativ forskning er fellesbetegnelsen for forskning som søker etter å beskrive sosiale fenomener og kvalitetene ved dem. Den største forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning er at de har forskjellige mål for forskningen. Da kvantitative metoder ofte benytter talldata for å teste eller bygge allmenngyldig teori søker den kvalitative retningen å forstå sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71).

Tjora (2018) tilføyer at når det gjelder generering eller fremskaffing av informasjon om samfunnet blir kvalitative og kvantitative metoder ansett som paradigmer eller tenkemåter. Innenfor disse to forskningsretningene har det vært en del uenigheter blant forskere om den andre metodens legitimitet. De aller fleste samfunnsforskere erkjenner at begge hovedtilnærmingene er nødvendige for å få til en bredere forskning, og er ressursene for forskning tilgjengelig vil bruken av begge tilnærminger være gunstig. Tjora (2018) fortsetter med en beskrivelse av særtrekk ved kvalitativ forskning. Herunder hvordan kvalitativ forskning vektlegger forståelse fremfor forklaring, nærhet til informanter og bruken av tekst fremfor talldata og en *induktiv* (eksplorerende og empiridrevet) fremfor en *deduktiv* (teori- og hypotesedrevet) fremgangsmåte (Tjora, 2018, s. 24). Thagaard (2018) legger til at kvalitative tilnærminger ofte er knyttet til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og sosial interaksjonisme. Fortolkningsrammen som dannes gjennom den vitenskapsfilosofiske tilnærmingen skaper grunnlaget for forståelsen forskeren utvikler gjennom prosessen. Det vil

si at teksten skal inneholde beskrivelser, men også fortolkninger av fenomenene det forskes på i analysen. Når en tolkning foretas er det viktig at forskeren belyser sin teoretiske bakgrunn og hvilken betydning den har for utfallet av forskningen (Thagaard, 2018, s. 19).

Teoriene over forklarer forskjellene på kvalitativ og kvantitativ forskning, så vel som å påpeke aspekter ved begge som verdifulle tilnærminger. Hovedvekten av beskrivelsene ligger på de kvalitative metodene siden min egen forskning er knyttet opp mot dem. For å danne et videre bakteppe for min metode vil jeg se nærmere på sosial konstruktivismen.

Vitenskapsfilosofisk ståsted - Sosial konstruktivisme

For å introdusere den vitenskapsfilosofiske retningen oppgaven har som utgangspunkt vil jeg sitere Frode Nyeng (2017):

De vitenskapsteoretiske posisjonene som er samlet under paraplybetegnelsen *sosial konstruktivisme* handler, kort sagt om hvordan språklige diskurser og praktisk samhandling er med på å skape både virkelige fenomener og vår faglige kunnskap om dem (Nyeng, 2017, s. 75).

Nyeng (2017) anser konstruktivismen som en undersøkelse av hvordan ting blir og er virkelige og hvordan virkelighet skapes og endres som et resultat av menneskers språklige ytringer og forståelse av den virkeligheten. Ord og språkbeskrivelser beskriver ikke bare passivt den verden som eksisterer, men kan skape og opprettholde noe vi kan si er virkelig i vår livsverden. Siden språket er en sosial størrelse, kan vi si med noe sikkerhet at deler av vår verden er sosialt konstruert (Nyeng, 2017, s. 76). Ringdal (2018) støtter dette med å si at innenfor sosial konstruktivismens filosofi er den sosiale virkelighet konstruert. Denne virkeligheten gjenskapes i interaksjon mellom subjekter og gjennom deres handlinger. Dette vil si at selv om noe oppleves som objektiv virkelighet er det et konstrukt av sosiale begreper, organisasjoner og institusjoner. (Ringdal, 2018, s. 42). Videre sier Ringdal (2018) at et punkt innenfor sosial konstruktivisme er at det viktigste ikke er hvordan den objektive verden egentlig er, men heller hvordan den oppleves og forstås. Selv om den radikale delen av konstruktivismen til tider kan helle mot antirealisme og påstå at verden ikke eksisterer utenfor vår forståelse av den, er ikke det en benektelse av at en fysisk verden eksisterer. Heller at den kun gjøres tilgjengelig for oss gjennom vår forståelse av den og slik danner vår egen virkelighet. Dette kan medføre at en empirisk sannhet blir ikke-eksisterende på grunn av at personers virkelighetstolkning og sannhet vil differere. Alle de utallige sosialt konstruerte livsverdener vil også være likeverdige

i sin fremstilling (Ringdal, 2018, s. 43). For mitt masterprosjekt vil forståelsen av språket som et sosialt konstrukt kunne bidra til analysen av språket i stortingsmeldingen. For å ta et dypere dykk i sosial konstruktivismen vil jeg introdusere Berger og Luckmann som anses som opphavet til denne filosofien.

Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1991) introduserte sosial konstruktivismen inn i samfunnsvitenskapen med utgivelsen av boken *The Social Construction of Reality* i 1966. I denne boken fastsetter de virkelighet og kunnskap som to definerende begrep innenfor konstruktivismen. Her skiller de også på hvordan disse begrepene oppleves av allmennheten filosofen og sosiologen. Hvor allmennheten av mennesker gjerne ikke reflekterer jevnlig over tingenes opprinnelse eller sin egen virkelighet, vil filosofen måtte ta stilling til dette. Berger & Luckmann (1991) plasserer sosiologen midt imellom disse to ytterpunktene. Sosiologiens rolle i dette feltet vil være å spørre hvorfor mennesker ikke nødvendigvis engasjerer seg i forståelsen av virkeligheten og hvorfor filosofien på den andre siden ikke tar noe for gitt. Sosiologen vil kunne si noe om hvorfor det er forskjeller i forståelsene (Berger & Luckmann, 1991, s.14).

Sosiologien må bry seg med alt som kan passere for «kunnskap» i samfunnet, ifølge Berger & Luckmann (1991). Bare en liten gruppe mennesker i et hvert samfunn engasjerer seg i teoretisering og ideer i konstruksjonen av et verdenssyn. Alle i samfunnet deltar derimot i dets kunnskapservervelse. Selv om kun et fåtall er engasjert i den teoretiske forståelsen av verden, så lever all i den på en måte eller en annen. Fokuset på den teoretiske forståelsen av kunnskap er restriktiv i den forstand at den omfavner bare en del av helheten av «kunnskap». Kunnskapens sosiologi må først og fremst basere seg i hva vanlige mennesker *kan* og *vet*. Denne generelle kunnskapen må være et sentralt fokus. Denne kunnskapen er det meningsskaping er bygd på, og uten den kan ikke noe samfunn eksistere. På grunn av dette fastslår Berger & Luckmann (1991) at kunnskapens sosiologi må basere seg i den sosiale konstruksjonen av virkeligheten (Berger & Luckmann, 1991, s. 27).

Sannhet og mening, ifølge Berger & Luckmann (1991) er basert i den kunnskapen som finnes overalt i samfunn og ikke bare i den som er tilgjengelig for oss gjennom teoretiske studier. Perspektivene som presenteres her påpeker viktigheten av at kunnskap ikke eies kun av filosofen eller fagpersonen, men at kunnskapsgrunnlaget dannes av alle mennesker i samfunnet. For denne oppgaven vil det kunne bety at konstruksjonen av virkelighet og sannhet ligger hos alle aktørene med en tilknytning til barnehagen og at den som sosialt konstrukt er bygd opp av alle disse «virkelighetene og sannhetene».

Ringdal (2018) forstår sannhet som et viktig ledd i sosial konstruktivisme. Innenfor denne er det gjerne snakk om sannhet knyttet til hendelsesforklaringer eller forhold i samfunnet. Som tidligere nevnt er det ikke en sannhet, men heller et mangfold av sannheter som eksisterer innenfor denne filosofien. Styrken med dette er at det kan gjøre forskeren mer kritisk til etablerte «sannheter». Gjennom dette kan det stilles kritiske spørsmål til blant annet vitenskapelige studier, folkemunne og ting som folk tar for gitt. Samtidig stiller filosofien seg spørrende til hvilken sosial sammenheng «sannheten» ble etablert. Hvilke historiske faktorer var gjeldende og hvilke verdier og holdninger fantes hos forskeren. Det kan tenkes at en tekst produsert på tidlig 1900- tallet inneholder visse utdaterte holdninger til for eksempel kjønn og identitet. Derfor kan sosial konstruktivismen hjelpe å utfordre disse «sannhetene» som i noen tilfeller kanskje er grunnsteiner innenfor et sosialt domene (Ringdal, 2018, ss. 43- 44). Det kan virke som etablert sannhet er noe som det oppfordres til å utfordre basert på Ringdal (2018) sine tanker. Her tilfører Gergen (2015) en påstand om at for en konstruksjonist styres ikke handlinger av det som tradisjonelt sett anses som sant eller riktig. Et stort spekter av muligheter gjøres tilgjengelig for oss og er en invitasjon til å skape mening. Her handler det ikke om å fornekte alt som kjennes som riktig eller galt fordi det er sosialt konstruert, men det er nettopp på grunn av dette at vi skaper mening i vår virkelighet og gjennom verdifulle handlinger (Gergen, 2015, s. 6). For å spisse forståelsen av sosial konstruktivisme inn mot temaet i oppgaven vil jeg hente inn et perspektiv om barnehagen og barndom.

Dahlberg, Moss & Pence (2013) anser barnehagen som et sosialt konstrukt. Den har ingen egenskaper, essensielle kvaliteter eller nødvendighet utover det et fellesskap av aktører tilegner den. Det vil si at barnehagens innhold og verdi skapes av de menneskelige aktørene som tilskriver den mening. Denne sosiale konstruksjonen er også med å produsere konstruksjoner knyttet til barn, barndom og pedagogisk praksis. Hva vi tenker barnehagen er bestemmer hva som skjer i den og hva dens funksjon er (Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 66). Dette kan knyttes opp mot Berger & Luckmann (1991) sine tanker om at alle aktører bidrar til det kollektive kunnskapsgrunnlaget som barnehagens praksis er basert i.

Diskursanalyse

Diskursanalyse er en vitenskapelig metode som brukes innenfor samfunnsforskning. Ifølge Jørgensen & Phillips (2013) finnes det i hovedsak tre forskjellige tilnærminger til diskursanalyse. Disse er henholdsvis: *diskursteori*, *diskurspsykologi* og *kritisk diskursanalyse*. Metoden som har blitt valgt til denne forskningen er kritisk diskursanalyse (Jørgensen &

Phillips, 2013, ss. 9-10). Før jeg beskriver fremgangsmåten for en kritisk diskursanalyse vil jeg gi noen generelle beskrivelser av diskursanalyse siden også min valgte metode bygger på denne forståelsen. Begrepet diskurs ble kort gjort rede for i innledningskapittelet under *sentrale begreper* og videre utdypet i teorikapittelet. I denne delen av oppgaven er det ikke diskurs som teori, men som metode som vil bli beskrevet.

Tjora (2018) gir sin beskrivelse av diskursanalyser og sier at metoden er særlig opptatt av språket, men også den sosiale praksisen. Herunder eksiterer tanken om at den sosiale praksisen kan leses som tekst siden diskursanalyser har dokumenter som sitt primære materiale. Dokumentstudier lar forskeren se med et historisk blick på hvordan sosiale praksiser endrer seg over tid da dette er tilgjengelig gjennom tekst. Selv om materiale fra intervjuer også kan analyseres som diskurs er dokumentstudier det mest vanlige å bruke. Diskursanalyse genererer ikke egen empirisk data, men analyserer tekst og praksis som virkelighetskapende (Tjora, 2018, s. 184). Dette kan ses å være i tråd med min forskning da mitt datagrunnlag også er tekst og ingen egen empiri blir produsert.

Hammer (2017) advarer mot å redusere diskursanalyse til en vitenskapelig metode, men å heller se det som et blick. Et syn på verden gjennom diskurs er annerledes enn gjennom et kulturelt eller narrativt blick. Det vil si at diskurs har sitt eget synlighetsfelt og det er dette feltet diskursanalytikeren må tre inn i og forstå for å kunne møte virkeligheten gjennom et diskursanalytisk blick (Hammer, 2017, s. 94). Videre sier Hammer (2017) at samfunnsanalyser ofte reduseres til språkanalyser. Språket brukes, gjennom dokumenter, intervjuer eller observasjoner, som en inngangsport til «virkelighet». Uavhengig om dette handler om subjektive intensjoner eller objektive fakta. Diskursperspektivet står heller ikke i direkte opposisjon til dette. Forholdet er mer nyansert enn definisjonen at språk er årsak til virkelighet, eller at virkelighet kun er tilgjengelig gjennom språk. Diskursanalysen går ut på å studere hvordan utsagn produseres og inngår i dynamiske prosesser hvor virkelighet transformeres og skapes. Dynamikk er et viktig punkt i diskursanalysen. En diskurs er i endring og stopper ikke opp. Noe som medfører at det som er i fokus i nåværende tidspunkt kan like fort endres i neste øyeblikk. Spørsmålet blir fokusert rundt hva det er som kanaliserer og fører diskursen i en retning kontra en annen. Dette dynamiske forholdet gjør at analytikeren må holde fast ved prosessen i seg selv, hvor denne er ansett som produktiv. Det vil si de konstruerende mønstrene som skapes gjennom utsagn om en gitt ting som er med på å bringe «virkeligheten» i visse retninger (Hammer, 2017, ss. 94- 95).

Som Hammer (2017) diskuterte er ikke diskursanalyse en ren språklig analyse. I et diskursanalytisk perspektiv brukes språket for å beskrive ting som ikke er innenfor et lingvistisk felt. Selv om utsagn og språk brukes for å beskrive elementer innenfor diskursen, så er det heller forholdet mellom det som sies og det som gjøres som er av interesse. Gjennom dette definerer Hammer (2017) diskurs som hvordan virkeligheten framkommer, formes og transformeres (Hammer, 2017, s. 95). Med utgangspunkt i alle disse beskrivelsene rundt diskursanalyse vil jeg gå over i metodebeskrivelsen.

Kritisk diskursanalyse

Norman Fairclough (2008) er en britisk lingvist- og diskursanalytiker som har vært aktiv innenfor samfunnsforskning siden 1980- tallet. Hans tredelte metode *kritisk diskursanalyse* og tekstnære analyser av avisartikler og lege-pasientsamtaler finnes på pensumlister verden over (Fairclough, 2008, s. 7). Fairclough (2008) har utviklet modellen for å sammenfatte tre forskjellige analytiske tradisjoner. Hvor hvert enkelt av de er instrumentelle for å kunne utføre en god diskursanalyse. De tre begrepene den bygger på er *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*. Herunder er tekst den beskrivende delen av modellen mens diskursiv- og sosial praksis er den fortolkende (Fairclough, 2008, s. 29).

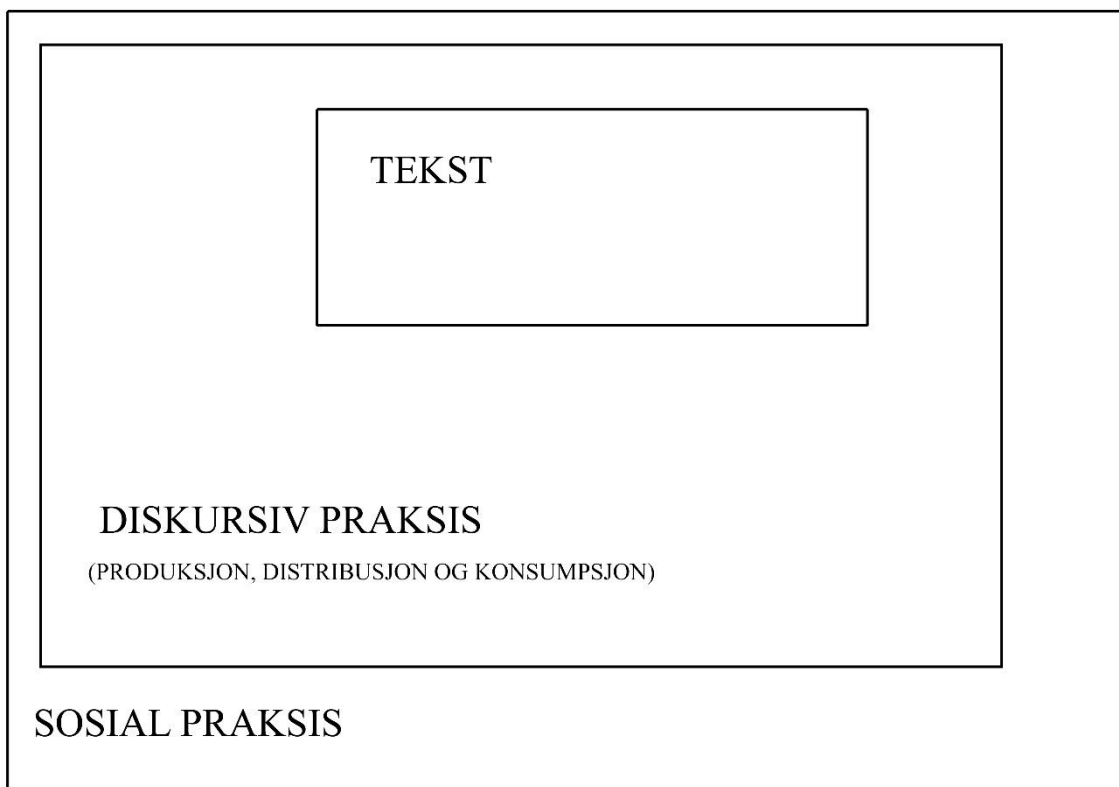
Jørgensen & Phillips (2013) ser kritisk diskursanalyse som en metode som bruker teorier og metoder for teoretisk å problematisere, og empirisk å undersøke, relasjoner mellom diskursiv praksis og endringer i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 72). De løfter frem at betegnelsen kritisk diskursanalyse brukes på to forskjellige måter. Fairclough (2008) bruker betegnelsen om den metoden som han selv har utviklet. Samtidig eksiterer det en bredere form for kritisk diskursanalyse. Denne er større og løsere i form og bærer preg av flere elementer fra andre diskursanalytiske retninger. I motsetning er Faircloughs (2008) metode preget av filosofiske premisser, teoretiske metoder, retningslinjer og teknikker for å analysere språk (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 72).

Fairclough (2008) sier at modellen i seg selv er utarbeidet for å forenkle en ellers komplisert lingvistisk- analytisk praksis. Modellen er derfor ment til å gi en kort innsikt i et større felt. Gjennom det kan forskeren få en oversikt over området det skal analyseres innenfor. Samtidig sier Fairclough (2008) at modellen også vil gi mulighet til å hente ut analytiske fokuspunkter som vil være av betydning i analysen. For videre forskning vil også modellen stå som referanseområde for de som ønsker å analysere videre (Fairclough, 2008, s. 30). Med tanke på

at metoden er konstruert for å gi et innblikk i en større sammenheng anser jeg den som passende for et forskningsprosjekt med begrenset omfang. Den korte innsikten vil være et diskursanalytisk startsted for en forskning som kan utdypes videre, selv om metoden i seg selv er legitim.

KDA- modellen

Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse er illustrert i figuren under:



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale diskursmodell

Modellen er i seg selv beskrivende for prosessen i analysen. Den starter innerst med tekst som utgangspunkt for analyse og går siden videre i søken etter den diskursive og sosiale praksisen i dokumentet. De tre dimensjonene er best beskrevet trinnvis i tråd med modellen.

Diskurs som tekst

Diskurs som tekst utgjør den innledende delen av Fairclough (2008) sin modell. Analyse av tekstmateriale organiseres under fire overskrifter: *ordvalg*, *grammatikk*, *samhold* og *tekststruktur*. *Ordvalg* som begrep handler om enkeltord som forekommer i teksten mens

grammatikk ser på sammensetningen av disse ordene. Videre ser *samhold* etter hvordan språket forbindes og hvordan de overnevnte ordvalg og grammatikk forbindes. *Tekststruktur* er den overskriften som tar for seg de overordnende organisatoriske egenskapene ved tekstene (Fairclough, 2008, s. 32).

Fairclough (2008) nevner de fire overskriftene som essensielle i analyse av tekst. I en forlengelse av dette deler han også tekstanalysen inn i tre underkategorier: *utsagnskraft*, *sammenheng* og *intertekstualitet*. Disse er hovedsakelig brukt i neste ledd av modellen: *diskursiv praksis*. Derimot inneholder de formelle trekk fra tekst og henger derfor sammen med tekst- delen av modellen. På grunn av dette vil de først analyseres i tekstdelen og siden videreføres i lys av neste ledd i modellen. *Utsagnskraft* ser etter hvordan enkelte utsagn står sterkere i diskursen enn andre. Dette er som regel setninger som anmoder noe eller bestemmer noe. Et eksempel er «skynd deg!» i motsetning til «kan du skynde deg?» Konteksten utsagnet befinner seg innenfor blir her en viktig faktor. Det vil si hvor i teksten en ytring er direkte plassert vil ha mye å si for utsagnets kraft (Fairclough, 2008, s. 32).

Sammenheng er den neste underkategorien Fairclough (2008) presenterer. Her handler det om tekstens gitte egenskap, eller som en egenskap ved fortolkningen av teksten. Det betyr at teksten er nødt til å ha setninger, avsnitt og sekvenser som henger sammen og gir mening til teksten som helhet. Derimot kan en tekst gi mening, eller ikke, for leseren og dette vil variere fra leser til leser. Derfor kan det ikke sies uten en subjektiv vurdering at en tekst har denne sammenhengen. Fairclough (2008) viser til at tekster har visse posisjoner som gjør de tilgjengelige for de som evner å fortolke de og gi teksten denne sammenhengen (Fairclough, 2008, s. 42).

Intertekstualitet er også en egenskap ved teksten som Fairclough (2008) vektlegger. Intertekstualitet betyr at den teksten som er gjenstand for fortolkning også består av fragmenter fra andre tekster. Denne forståelsen legger vekt på hvordan teksten eksisterer i en historisk forståelse. Herunder hvordan den er basert på en allerede eksisterende kjede av talekommunikasjon, som oftest er eldre tekster, som den henviser til. Dette er et viktig perspektiv å ha med seg inn i fortolkningsprosessen. Da de som konsumerer teksten «bærer med seg» et forhold til de tidligere tekstene som den aktuelle teksten er bygd på (Fairclough, 2008, s. 43). Dette hensynet vil være aktuelt for analysen av en stortingsmelding da disse gjerne bygger på andre tekster og forskning knyttet opp til det fagfeltet de taler til. Fairclough (2008) setter disse sju begrepene sammen til et analytisk konsept, som skal dekke tekstproduksjon,

tekstfortolkning og aspekter ved tekstens formelle egenskaper. Til sammen skal dette utgjøre et grundig analyseredskap for forskeren (Fairclough, 2008, s. 32).

Diskursiv praksis

Det neste leddet i Faircloughs (2008) modell er diskursiv praksis. Her beveger modellen seg over i det fortolkende området. Diskursiv praksis tar for seg produksjon, distribusjon og konsumpsjon av tekster. Dette vil variere ut ifra hvilken diskurs det er snakk om og hvilken sosial setting den befinner seg i. Av hvem og hvor er teksten produsert og hvordan og hvor blir den distribuert og til hvilken gruppe i samfunnet den er rettet mot? (Fairclough, 2008, s. 35). Tekstprodusenten vil kunne inneha flere posisjoner og teksten vil derfor være flerfoldig i betydning. Produsenten av teksten står overfor et valg om hvilken tekst som skal produseres og til hvilken gruppe. Forskjellige institusjoner har bestemte måter og ulik systematikk for tekstproduksjon. Innenfor legeprofesjonen er det en bestemt mal på en journal for å kunne lese medisinske resultater på riktig måte. Som et eksempel skal tekster produsert av politiske ledere kunne distribueres til flere institusjoner. Hvor hvert domene har sitt eget forbruksmønster og sine egne rutiner for å oversette eller reprodusere disse tekstene (Fairclough, 2008, ss. 36-37).

Fairclough (2008) poengterer at tekst konsumeres forskjellig avhengig av hvilken sosial kontekst de leses i. Hvordan tekstene leses, oppleves og tolkes er avhengig av hvilke fortolkningskulturer og retningslinjer som applikeres på dem. Konsumpsjon kan være både individuell og kollektiv. Politiske tekster er gjerne kollektivt utarbeidet og er ment til å kunne transformeres til andre tekster (Fairclough, 2008, s. 36).

Det eksisterer en sosiokognitiv dimensjon av tekstprodusering og fortolkning som er viktig å ta med seg i en analyse. Samspillet mellom de internaliserte ressurser, kunnskaper og meninger som produsentene har med seg inn i diskursen vil sette sine spor i teksten. Selve teksten blir da et spor av produksjonen, mens de blir markører i en fortolkningsprosess. Dette skriver gjerne frem både bevisst og ubevisst og har stor betydning for tekstens ideologiske effekt (Fairclough, 2008, s. 37).

Diskurs som sosial praksis - hegemoni og ideologi

Det siste leddet i Faircloughs (2008) tredimensjonale modell omhandler diskursens sosiale praksis. Denne delen av modellen handler om å plassere diskurs i relasjon til begrepene ideologi og hegemoni. Fairclough (2008) forstår ideologi som et eller flere konstrukt av virkelighet som

finnes i diskursive praksisers meningsskaping. En institusjons ideologiske grunnlag kan si noe om hvilke verdier og sannheter som produseres og gjenskapes i maktrelasjoner. Enkelte språklige utsagn bidrar til å etablere og opprettholde dominans i relasjoner. Det betyr at ideologi skapes og eksisterer i en institusjon som en måte å opprettholde dominans- og maktrelasjoner. Igjen er det språket som er inngangen til hegemoni på forskjellige nivåer. Her handler det om hvordan den plasserer seg opp mot ideologien. Det vil si at språket i diskursen kan være en måte å opprettholde dominans i relasjoner ved å strategisk plassere den i henhold til ideologien i institusjonen (Fairclough, 2008, ss. 46-47).

Fairclough (2008) mener at hegemoni kan bety både lederskap og dominans innenfor ulike domener i samfunnet. Hegemoni forstås som den makten en sosial institusjon har, sammen med en annen med lik definisjon, over samfunnet som helhet. Maktforholdet er i en ustabil likevekt som betyr at det oppnås bare midlertidig eller delvis. Hegemoni handler om å bygge allianser og integrere andre sosiale institusjoner i samfunnet gjennom ideologiske midler for å vinne deres samtykke. Derfor er hegemoni en pågående og konstant kamp mellom samfunnsklasser for å opprettholde, eller destabilisere dominansrelasjoner i et politisk eller ideologisk perspektiv. Hegemoniske kamper som dette foregår i et bredt spektrum i form av institusjoner i samfunnet, men også mellom forskjellige domener innenfor disse institusjonene (Fairclough, 2008, s. 52).

Helheten av Faircloughs (2008) modell for kritisk diskursanalyse vil som sagt skape en inngang til kvalitetsdiskursen som dekker viktige områder som vil være av betydning for hvordan barnehagen skal ledes. Neste del av dette kapittelet vil handle om de etiske retningslinjene som forskningen er underlagt og som må opprettholdes gjennom hele forskningsprosessen.

Metodekritikk

Alle metoder for samfunnsvitenskapelig forskning har sine styrker og sine begrensninger. Dette er også tilfellet for min metode. Om denne oppgaven hadde hatt et større omfang kunne en triangulering av metoder gitt et bredere spektrum av forskningen. Samtidig er det, som Fairclough (2008) sier, at hans metode gir en oversikt og et innsyn inn til en større sammenheng, noe som kan sies å være sant for mange kvalitative forskningsprosjekt. Ved å bruke intervju, fokusgrupper eller spørreundersøkelser kunne forskningen videreføres til å få tak i de fenomenologiske perspektivene og opplevelsene til lederne i barnehagen. Kvantitative metoder som spørreundersøkelser kunne også bidratt til å få en generaliserbar svarprosent fra flere ledere

i barnehagen og kunne blitt brukt som en støtte til dette prosjektet. Ved å bruke forskjellige metoder vil resultatene og funnene være mer nyansert, derimot anser jeg kritisk diskursanalyse som en inngang til problemstillingen og teksten som skal analyseres som vil gi et tilfredsstillende resultat innenfor oppgavens rammer.

Forskningsetikk

Etiske retningslinjer er viktige for å ivareta personvern og andre hensyn i et forskningsprosjekt. På grunn av dette blir det en essensiell del av rammene for prosjektet.

Thagaard (2018) presiserer at det nå forventes mer bevissthet rundt etiske retningslinjer innenfor kvalitative studier enn tidligere. Etiske retningslinjer innenfor forskning handler om å utvise nøyaktighet og redelighet i hvordan forskningsresultatene blir presentert. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) definerer normene for vitenskapelig forskning i sin innstilling fra 2016 (Thagaard, 2018, ss. 21-21).

I publikasjonen *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi* fra 2016 gir NESH retningslinjer for forskning innenfor disse vitenskapene. Hensikten med disse retningslinjene er å ivareta forskningsetikken, som ifølge NESH (2016) er

- 1) normer for god vitenskapelig praksis, knyttet til forskningens søken etter sikker, dekkende og relevant kunnskap (akademisk frihet, åpenhet, etterprøvbarhet etc.)
- 2) normer som regulerer forskersamfunnet (redelighet, etterrettelighet, habilitet, kritikk etc.)
- 3) forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (respekt, menneskeverd, konfidensialitet, fritt og informert samtykke etc.)
- 4) forskningens relasjon til resten av samfunnet (uavhengighet, interessekonflikter, samfunns ansvar, forskningsformidling etc.) (NESH, 2016, s. 7).

Regjeringens nettsider legger til at pålitelig og uavhengig forskning fordrer en akademisk frihet. Videre står det at tillitt til forskningen er avhengig av at etiske retningslinjer er fulgt. Lov om organisering av forskningsetiske arbeid (forskningsetikkloven) fra 2007 ble revidert i 2017 og trådte i kraft 1. mai samme år. Formålet i loven er at den skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skal skje i henhold til forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, §1).

Samtidig som forskningsetikken er lovfestet ligger det også et selvstendig ansvar på den enkelte forsker. Ansvarer innebærer å følge de forskningsetiske normene i alle ledd i forskningsprosessen. Institusjonen som forskeren er tilknyttet skal også legge til rette for at forskningen kan følge god praksis og jobbe ut ifra et system som kan avdekke eventuelle brudd på forskningsetiske normer⁶.

I startfasene av dette mastergradsprosjektet ble det sendt en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) i tråd med deres retningslinjer. Prosjektet skulle på dette tidspunktet inneholde empirisk materiale generert fra innsamling av en barnehages evalueringsarbeid. Måten datamaterialet skulle hentes ut på var gjennom at jeg som forsker fikk digital tilgang til barnehagens intranett. Dette ble godkjent av NSD da forskningen ikke skulle behandle personopplysninger. Før prosjektet endret fremgangsmåte sendte jeg ut samtykkeskjema til NN barnehage. Søknaden om å få forske og samtykkeskjema ble av denne barnehagen avslått på bakgrunn av at de ikke ønsket å gi tilgang til sin digitale portal. For å få tak i datamateriale til min forskning prøvde jeg å finne en ny informant og tilgangen gjennom digitale midler ble fjernet på bakgrunn av forrige informants usikkerhet knyttet til dette. Før jeg rakk å endre og sende ut så jeg gjennom masteroppgavens fokus og omfang at det ville være tilstrekkelig å analysere et politisk dokument. Selv om prosjektet nå har meld. st. 6 (2019-2020) som sitt primære datamateriale så er svar på søknaden fra NSD vedlagt (vedlegg 1) for å vise at de etiske retningslinjene er fulgt. Selv om dette prosjektet ikke henter inn personlig informasjon og ikke nødvendigvis er meldepliktig er det likevel ryddig i henhold til forskningsetikkloven å ha vært igjennom prosessen med å godkjenne prosjektet.

Valget om å frastå fra informanter eller bruken av andre tekster som datamateriale er basert i både oppgavens retning, så vel som omfanget og distribueringen av tid for å fullføre prosjektet. I en videreføring av et slikt prosjekt, eller i forskning med et bredere fokus, kunne en triangulering av metoder eller inkluderingen av informanter bidratt til et større spekter av resultater og funn.

Relabilitet, validitet og overførbarhet

Thagaard (2018) presenterer begrepene *relabilitet*, *validitet* og *generalisering*, som utgjør utgangspunktet for vurderingen av forskningens kvalitet. *Relabilitet* handler om

⁶ <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>

målesikkerheten og påliteligheten til forskningsresultatene. Om den samme forskningen utføres flere ganger ville svaret blitt tilnærmet det samme under den forutsetning at det er det samme som måles. *Validitet* handler om gyldigheten av forskningen og hvor godt resultatene kan måles. *Generalisering* handler om hvorvidt resultatene er gjeldende for en større helhet eller samfunnsgruppe. Tradisjonelt sett har disse begrepene vært knyttet til kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning debatteres det om begrepene *relabilitet* og *validitet* bør få nye betegnelser. Dette fordi betydningen av de er annerledes innenfor det kvalitative feltet. På dette tidspunkt har ikke debatten ført frem til noen offisiell forandring av begrepene. Refleksjon over innholdet i begrepene løser ikke utfordringene som oppstår når kvaliteten av forskningen skal vurderes. Nåværende praksis tilsier at begrepene *relabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* opprettholdes også innenfor kvalitativ forskning. *Overførbarhet* handler om hvorvidt tolkninger ut ifra en undersøkelse kan være gjeldende i andre sammenhenger. Begrepet *generalisering* uteblir innenfor kvalitativ forskning da en generalisering ikke er forskningens hensikt (Thagaard, 2018, s. 19).

For mitt forskningsprosjekt vil relabiliteten i funnene vurderes ut ifra om de er pålitelige. Ved å bruke kritisk diskursanalyse er det en modell som skal følges og flere underkategorier som skaper en struktur. Det kan likevel forekomme at funnene i analysen vil ha noen avvik om forskningen skal reproduseres basert i det faktum at metoden har en fortolkende del. Fortolkning vil kunne bære preg av forskeren som håndterer materialet uansett hvor bevisst forskeren er sin egen rolle. Dette vil jeg utdype videre i avsnittet om diskursanalytikerens rolle. Validiteten i prosjektet, som er funnenes gyldighet, kan i dette tilfellet etterprøves ved at stortingsmeldingen er et åpent dokument som alle kan lese. Igjen kan det tenkes at begrensningene i utvalget av tekstmaterialet vil også begrense forskningen. På samme tid er prosjektet strukturert slik at tilgangen til materialet vil kunne prøve prosjektets gyldighet. Overførbarheten av funnene i denne forskningen vil ligge i identifiseringen av kvalitetsdiskursen i et dokument som legger føringer for barnehagens virke. Gjennom disse tolkningene og funnene kan det belyse andre teksters struktur, intertekstualitet og ytringer som vil bidra til et mer granskende blikk på styringsdokumenter og de kravene som legges på barnehagen.

Diskursanalytikerens rolle

For å etablere mitt ståsted som forsker vil jeg først knytte det opp mot perspektiver på en diskursanalytikerens rolle for så å se dette i lys av min egen. Jørgensen & Phillips (2013) forstår diskursanalytikerens rolle som en som arbeider med det som sies eller skrives for å se etter mønstre i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får. Rollen består derfor ikke i å komme bakom diskursen i sine analyser, eller å finne ut hva folk «virkelig» mener med sine uttalelser. Siden utgangspunktet er at man aldri kan nå virkeligheten utenom diskursen kan diskursanalytikereren heller ikke se bakom diskursen. Diskursen i seg selv er det som er gjenstand for analyse (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 31).

Det kan derfor være vanskelig å undersøke de diskurser man selv er tett på, ifølge Jørgensen & Phillips (2013). Videre sier de at analytikereren må sette parentes om seg selv og sin kunnskap og viten så godt det lar seg gjøre, slik at egne vurderinger ikke overskygger analysen. Som oftest er forskeren tett på sitt forskningsfelt og det kan være utfordrende å se diskursen siden mye antas å være selvfølgeligheter innenfor forskerens profesjon. Derimot er det nettopp disse selvfølgelighetene det er interessant å avdekke. Diskursanalytikereren ønsker å finne ut hvorfor noen utsagn naturlig blir akseptert som sannhet og andre ikke. Derfor må forskeren på best mulig måte fremmedgjøre seg fra materialet (Jørgensen & Phillips, 2013, ss. 31- 32).

Denne forståelsen av diskursanalytikerens rolle er noe jeg ønsker å støtte meg til i forskningen. Både fordi den illustrerer noen utfordringer ved en diskursanalytikerens forskning og samtidig legger ned en metodekritikk. Det er viktig å anerkjenne at en fremmedgjøring fra sitt eget fagfelt vil være utfordrende på grunn av selvfølgeligheter, som Jørgensen & Phillips (2013) skriver. Ved å være bevisst dette «rollebyttet» fra profesjonsutøver til forsker og samtidig evne å sette seg selv innenfor diskursen vil utgangspunktet for en reliabel og validert forskning være desto sterkere. I mitt tilfelle vil dette også være gjeldende da mine mange år som profesjonsutøver og student har formet mitt utsyn på yrket og faget. Dette tar jeg med meg videre inn i analysedelen av mitt masterprosjekt.

Kapittel 4 – Analyse

Koding av tekstdata

For et mastergradsprosjekt ville hele Meld. st. 6 (2019-2020) vært et for omfattende dokument å ta fatt på i en analyse. Samtidig er det deler av stortingsmeldingen som ikke har direkte relevans til problemstillingen og oppgavens fokus. På grunn av dette har jeg kodet teksten i forkant av analysen for å tilnærme meg et overkommelig tekstmateriale, så vel som et mer skjerpet fokus. I forkant av analysen kodet jeg alle forekomster av ordet *kvalitet* i stortingsmeldingen. Da jeg hadde en oversikt over de 157 forekomstene av ordet, eller variasjoner av det, hentet jeg ut de avsnittene og setningene hvor begrepet var relatert til barnehagen og mitt forskningsfokus. Skole, SFO og andre instanser er inkludert kun der teksten nevner disse i samme avsnitt eller setning som barnehagen. Siden problemstillingen ser etter implikasjoner for ledelse tilknyttet kvalitetsbegrepet har jeg også kodet ordet *ledelse* i en egen kategori. Hendelsesforløpet med kodingen var tilsvarende til kodingen av kvalitetsordet. Ledelse som ord forekommer ikke like ofte, men er gjerne sammenflettet med kvalitet i flere passasjer i teksten.

Innunder kvalitet og ledelse fant jeg tilhørende underkategorier av begreper som nevnes gjentatte ganger i sammenheng med hovedbegrepene. Et eksempel på en slik kategori er *kompetanseheving*, som er et begrep som ofte henger sammen med kvalitet i teksten. I løpet av analysen vil disse begrepene komme til syne og bli analytiske fokuspunkter for videre drøfting.

Fremgangsmåte

Jeg har strukturert min analyse etter Norman Fairclough (2008) sin modell for kritisk diskursanalyse. Første ledd i prosessen er tekstanalysen og herunder *ordvalg*, *grammatikk*, *samhold og struktur*. Som tidligere etablert i metodekapittelet omtaler Fairclough (2008) disse som essensielle for tekstanalyse. Tre andre begreper knyttes også til tekstanalysen. Disse er *utsagnskraft*, *intertekstualitet* og *sammenheng*. Normalt sett hører disse til under modellens neste ledd: *diskursiv praksis*. Derimot sier Fairclough (2008) at de også hører til tekstanalysen da de inneholder elementer fra tekst. På grunn av dette ser jeg det som hensiktsmessig å inkludere alle syv begrepene i selve tekstanalysen. I tillegg vil jeg også se på de tilhørende begrepene *utsagnskraft*, *intertekstualitet* og *sammenheng* i den delen av de modellen de hører

til da de vil bringe en annen dimensjon til analysen. Selv om modellen er delt i tre er den en helhetlig tilnærming og alle leddene av den skal til slutt gi en tilgang til lingvistisk og diskursiv analyse. For å skape flyt i min tekst omtaler jeg disse underkategoriene underveis og der det forekommer seg naturlig (Fairclough, 2008, s. 32).

Etter å ha analysert selve teksten vil jeg ta for meg den fortolkende delen av modellen som er *diskursiv praksis* og *sosial praksis*. I drøftingsdelen som påfølger analysen vil jeg se på funnene fra teksten i lys av de teoretiske perspektivene som er etablert i teoridelen av oppgaven.

Tekstanalyse – diskurs som tekst

Det første leddet i Faircloughs (2008) tredimensjonale modell er en analyse av tekst. Dette anses som inngangen til diskursen, og som en måte for å få tilgang til den språklige praksisen. Den første setningen som forekommer i Meld. st. 6 (2019-2020), som omhandler kvalitet i barnehagen, er følgende:

«Det er for store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene, mellom skolene og mellom SFO-ene. Vi har mange gode barnehager, men det er også for mange som ikke gir et godt nok tilbud.» (s. 10).

Ifølge Fairclough (2008) sin modell for kritisk diskursanalyse er det *ordvalg* som er det første som skal analyseres. Den første variasjonen av ordet *kvalitet* som forekommer er *kvalitetsforskjeller*. Dette ordet kommer tidlig i teksten og danner et premiss om at det er variasjoner i kvalitet i norske barnehager. Ordene *for store* definerer at det er variasjon i kvalitet i barnehagene. Dette legger føringer som kan bety at kvalitetsbegrepet har en standard eller noen premisser ved seg. Setningen er ikke oppfordrende eller foreslående i natur, men står som en påstand som henviser til en rapport som stadfester påstanden som faktisk. Her refererer stortingsmeldingen til et annet dokument som innenfor kritisk diskursanalyse kalles *intertekstualitet*, som betyr at teksten trekker på andre tekster.

Påfølgende setning står som en støtte til påstanden i setningen over. Ordet som utpeker seg er *tilbud*. Faircloughs (2008) begrep *utsagnskraft* kan også være å finne i denne setningen. Den ligger i påstanden om at tilbudet ikke er godt nok. Setningen sier at det er mange barnehager som er gode, men at noen ikke er gode nok. Her er det også interessant å se på valg av samhold i setningen. Det kan virke interessant å ta med hypotesen om at «godt nok» kan fremstå som en kvalitetsindikator i teksten.

Neste avsnitt omhandler nettopp dette. Hele avsnittet sier noe om hva kvalitet som begrep kan inneholde:

«Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Samtidig kan bedre kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lærer mer. Skal kvaliteten bli bedre, er kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet sentrale faktorer.» (s. 11).

Den første setningen inneholder flere ord av betydning: *«Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap.» (s. 11).*

Første ledd av setningen har ordenene *overordnet mål* som setter føringen for resten av setningen og avsnittet. Det overordnede mål det er snakk om i denne sammenhengen er videreutvikling av kvalitet. Forrige avsnitt handlet om at det er store kvalitetsforskjeller i barnehagene. Her svarer også teksten på spørsmålet om godt nok er tilstrekkelig. Det etableres et overordnet mål om å videreutvikle kvaliteten i barnehagene. Ordet *videreutvikle* sier noe om at kvalitet er eksisterende, men trenger å bli bedre. Siden denne delsetningen sier noe om en fremtidig målsetning er den ikke kommanderende av natur. Teksten her bidrar til å sette et mål om videreutvikling av kvalitet, men nevner fortløpende ingen metoder eller strategier for å nå det.

Neste ledd i setningen har flere ord som er verdt å bemerke seg. Den bruker ordene *lære, mestre og utvikle* som noe barna får erfaring med ved å være i et *inkluderende fellesskap*. Her er også ordet *inkluderende* av betydning for samholdet i setningen. De egenskapene som knyttes til videreutviklet kvalitet og skal foregå i et inkluderende fellesskap. Dette fellesskapet kan tenkes å være et premiss for læring, mestring og utvikling. Dette kan igjen bety at et inkluderende fellesskap kan anses som en kvalitetsindikator. Ordene *lære, mestre og utvikle* er også begreper som brukes innenfor barnehagefeltet. De finnes blant annet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Ved å etablere disse begrepene benytter teksten seg av en annen tekst og viser igjen tendenser intertekstualitet. I setningen over knyttes de også direkte til kvalitetsbegrepet. Setningen sier at en videreutvikling av kvalitet vil bidra til at barna får lære, mestre og utvikle seg. I setningen oppstår det en direkte sammenheng mellom ordet kvalitet og disse tre begrepene. Teksten etablerer her en sammenheng mellom et av hovedbegrepene for

analysen og andre begreper. Begrepet *samhold* fra den diskursanalytiske modellen viser seg også her. Så langt har teksten sagt noe om nåværende status i at kvaliteten er for varierende og for lav til at målet er å videreutvikle. Derifra presenteres mestring, læring og utvikling som noe barn skal få erfaring med i et inkluderende fellesskap. Dette gjør at teksten oppleves som progressiv i at den bygger videre på seg selv.

Videre sier stortingsmeldingen:

«Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Samtidig kan bedre kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lærer mer» (s. 11).

Dette er den første instansen i teksten hvor det spesialpedagogiske feltet nevnes sammen med kvalitetsbegrepet. Bedring av kvalitet i det ordinære tilbudet kan minske behovet for tiltak knyttet til enkeltbarn. Her kommer også læringsbegrepet til syne igjen. Her knyttes ordene *spesialpedagogisk innsats, utvikling og læring* sammen. Videre sier teksten at kvaliteten i den spesialpedagogiske innsatsen kan *sikre* at barna får en *bedre utvikling og lærer mer*. De uthevede ordene i forrige setning sier noe om kvaliteten i det spesialpedagogiske feltet. Det kan tolkes som at innsatsen der kan sikre bedre utvikling og økt læring. Denne påstanden viser utsagnskraft i sin definisjon av utbytte av spesialpedagogisk arbeid. Først sier setningen at økt kvalitet i ordinært tilbud kan minske behovet for særskilte ordninger og i neste ledd løftes den spesialpedagogiske innsatsen frem som noe som kan gi en kvalitetsendring i barns utvikling og læring som er begreper som tidligere i teksten er tildelt stor betydning. Bruken av ordet *sikre* kan fremstå som ganske definitivt, i den forstand at det ofte forbindes med at noe er stabilisert. Ved å vie en slik tilsynelatende tillitt til det spesialpedagogiske feltet kan det virke som et ønske å bringe det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske nærmere hverandre. I det minste i et læringsperspektiv. Ved bruken av ordene *utvikling og læring* står ofte sammen i teksten. Det kan tyde på at den utviklingen det er snakk om også er læringsbasert. Det vil si at begrepet *utvikling* omhandler for eksempel utvikling av språk eller andre ting som er målbare i motsetning til utvikling av sosiale ferdigheter og vennskap som kan være vanskeligere å måle etter en standardisert metode.

Neste del av teksten sier:

«Barnehager og skoler med høy kvalitet har dyktige lærere, ledere og andre ansatte som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger. (s. 15)

Denne setningen sier noe om barnehager av høy kvalitet. Grammatikken i setningen strukturerer den slik at den her etablerer noen kriterier som eksisterer i barnehagene som defineres å være av høy kvalitet. Her er det også første gang kvalitet og ledelse nevnes i samme setning. Her nevnes ledere, på lik linje med lærere og andre ansatte, som de som *sørger for* at de premissene som danner høy kvalitet utføres. Setningen sier at barnehager med høy kvalitet *har* dyktige lærere, ledere og andre ansatte. Dette ordvalget er viktig. Ikke bare subjektene og objektene i setningens grammatikk men også bindeordene er med på å danne en lingvistisk praksis gjennom teksten som kan bli sett som diskursive utsagt. Herunder blir ordene *har* og *med* viktige indikatorer. De definerer at barnehager *med* kvalitet *har* dyktige ansatte. Slik skaper teksten et premiss om at kvaliteten i de ansattes arbeidsutførelse er synonymt med kvaliteten i innholdet i barnehagen. Dette finnes også i kompetansestrategien fra 2018, som er henvist til i innledningskapittelet av oppgaven. Setningen står som et utsagn siden det danner en forståelse for hva kvalitet er i denne sammenhengen.

Videre sier teksten at disse dyktige ansatte *sørger for* at barn mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger. Her gjentas begrepene som ble presentert tidligere i teksten: *mestring, læring og utvikling*. Dette kan tyde på at teksten har samhold og at den ikke bare introduserer nye begreper i hvert avsnitt, men også tar med tidligere presenterte begreper videre. Et nytt perspektiv i denne sammenhengen er at barna skal utvikle seg ut fra sine *egne forutsetninger*. Tidligere i teksten står det at bedre kvalitet kan minske behovet for særskilte ordninger for enkeltbarn. Disse to utsagnene kan leses som motstridende. Det skrives at behovet for særskilte ordninger skal minskes, men at personalet skal *sørge for* mestring, læring og utvikling tilpasset den enkeltes forutsetninger. Teksten omtaler dette innenfor det ordinære tilbudet til barna, men nevner også at bedring innenfor spesialpedagogiske tilbud kan sikre bedre utvikling og læring som nevnt tidligere i analysen. En hypotese om at teksten kan være flertydig innenfor dette området kan dannes på bakgrunn av dette.

Neste segment i teksten har overskriften: *Gode ledere og eiere*. I starten av første avsnittet i denne delen av teksten står det:

«Gode ledere og eiere i barnehage og skole er nødvendig for å utvikle et godt tilbud til barn og elever.» (s. 23).

Setningen fremstår som den er ment til å introdusere betydningen av ledelse inn i sammenhengen med de foregående begrepene. Ordet ledelse knyttes til adjektivet *god* og gjør

setningen beskrivende ovenfor en kvalitet som her knyttes til eiere og ledere i barnehage og skole. Videre i setningen kommer ordet *nødvendig*. Bruken av dette ordet kan bety at gode ledere og eiere er særdeles viktig for utviklingen av et godt tilbud til barn. Når noe er nødvendig kan det tenkes at det er av høyeste viktighetsgrad. Hvis setningen dekonstrueres enda mer kan det tyde på at hovedmålet med strukturen er å komme med en påstand om at ledelse er svært betydningsfullt for utviklingen av et godt tilbud i barnehage og skole. For å bygge under viktigheten av ledelse kan valget ha falt på å bruke et ord som *nødvendig* for å statuere ledelse som et nøkkelpunkt videre i teksten.

Videre i avsnittet står det:

«Barnehage- og skoleeier har det overordnede ansvaret for kvaliteten på tilbudet og for å sikre gode rammebetingelser for og støtte til arbeidet i den enkelte barnehage og skole» (s. 23).

Da forrige setning etablerte det faktum at god ledelse er en nødvendighet for utvikling av et godt tilbud sier denne setningen noe om ansvarsrollen til eierne. Teksten sier at barnehageeiere er gitt det overordnede ansvaret for kvaliteten i tilbudet. Disse to ordene: *overordnet* og *kvalitet* er viktige ord med tanke på hvordan ansvaret er delegert. Setningen gir ansvaret for arbeidet som pålegges i stortingsmeldingene over på eiere i barnehage og skole. Ikke i sin helhet, men det overordnede ansvaret. Dette er en viktig forskjell med tanke på at et overordnet ansvar ofte er en igangsetterrolle men ikke nødvendigvis en gjennomførerrolle. Eiere er gitt i oppgave å iverksette de nødvendige tiltakene for å sikre kvalitet i tilbudet. Føringerne er gitt fra politisk hold og de skal distribueres av eierne som skal igangsette det i praksis. Her ligger det ingen anmodninger men heller et mer direkte språk. Ansvaret utdeles på en måte som ikke gir rom for mye tolkning, gjennom å si at eierne *har* det overordnede ansvaret.

Neste del av setningen setter også ansvaret for rammebetingelser over på eierne av barnehager og skoler. Her er eiere pålagt å sikre rammene og sikre seg støtte til sin enkelte barnehage. Her kan det ses en tendens til at stortingsmeldingen ønsker at eiere skal være oversettere av føringerne inn til sine barnehager. De er gitt overordnet ansvar, skal sikre gode rammebetingelser og støtte til sine enheter. Det kan leses slik at tekstprodusenten ønsker å skape et sett med føringer og et verdigrunnlag som skal oversettes inn i barnehagene. Det kan virke som eierne er gitt noe metodefrihet til hvordan de ønsker å implementere føringerne inn i sin organisasjon og hvordan arbeidet skal utøves i praksis.

«Det innebærer også ansvar for å sørge for at barnehagen og skolen har dyktige ledere» (s. 23).

Neste setning legger mer ansvar over på eierne. Herunder ansvaret for å sørge for gode ledere. Starten av avsnittet *Gode ledere og eiere* i første setning er det fokus på at både ledere og eiere er nødvendige for å utvikle kvalitet. I forrige setning var fokuset på ansvaret som er lagt til eierne. Nå i denne setningen er det eierne som skal ha ansvaret for å ha dyktige ledere. Neste setning lyder:

«Det er barnehagestyrer og rektor som har det daglige ansvaret for å sørge for at alle barn og elever får delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære» (s. 23).

Her blir det klargjort i større grad hvilket ansvar det er snakk om. Ordvalgene i denne og forrige setning viser at *ledere* her ikke er pedagogiske ledere, men heller rektor og styrer i barnehagen. Her skiftes også betydningen av ordet *ansvar* fra overordnet til daglig. Ansvar er et normativt begrep som gjør at det har en høy viktighetsgrad. Mønstrer i dette viser at ansvaret er distribuert og kategorisert i tråd med rollene de ulike aktørene har. Kunnskapsdepartementet har ansvaret for å sette føringene, eierne har det overordnede ansvaret og styrere og rektor har ansvaret i det daglige. Dette kan vise spor av en New Public Management- filosofi hvor føringene blir satt, men ansvaret for gjennomføringen og konkretiseringen av de inn i det daglige arbeidet delegeres bort.

I siste ledd i setningen kommer teksten tilbake til begrepene *fellesskap, utvikling, læring og mestring*. Disse begrepene går igjen i sammenheng med kvalitet og ledelse gjennom teksten. Ved å gjenta disse begrepene kan det virke som forfatteren ønsker å etablere disse som kjernebegreper når det er snakk om kvalitet. Tilbake til min hypotese tidligere i teksten om at utviklingsbegrepet og læringsbegrepet henger tett sammen fortsetter å bli påvist. Herunder er også mestrings og fellesskap begreper som følger med.

«Barnehagestyrer og rektor skal også sørge for at de ansatte har et godt og utviklende arbeidsmiljø» (s. 23).

Her blir lederne pålagt å sørge for godt og utviklende arbeidsmiljø. Bruken av ordene *god* og *utviklende* har vært gjennomgående. Adjektivet *god* er en måte å beskrive at noe er positivt av natur og brukes for å beskrive ulike begreper i teksten. Siden ordet *god* ikke har en utpreget kraft bak seg kan det virke som det brukes som en indikator på hvor kvaliteten skal ligge. «Godt nok» er noe som brukes i dagligtalen for å si at selv om noe kunne ha vært av særdeles god kvalitet så er det likevel godt nok. Dette kan være en måte å ufarliggjøre språket ved å bruke et beskrivende ord som ligger i midtsjiktet av krav. Det kan tenkes at dette er et virkemiddel for å gjøre arbeidet og føringene lettere mottakelig for leseren. Derimot kan det også ha noe å si for

ambisjonene i teksten og hva den formidler til leseren. Forfatteren kan ha som hensikt å gjøre budskapet overkommelig, men samtidig kan dette produsere en forståelse at kvalitet skal være godt nok og at det er tilstrekkelig.

Det neste av interesse i denne setningen er at arbeidsmiljø og utvikling hos personalet nevnes i sammenheng med de foregående føringene. Dette kan bety at den kvalitative utviklingen som ønskes i tilbudet til barna står i sammenheng med at personalet også er i utvikling. Dette kan knyttes opp til kompetansehevingen som nevnes ellers i stortingsmeldingen. At barnehagekvalitet avhenger av personalets kompetanse er også noe av essensen i kompetansestrategien fra 2018. Ved å støtte seg til begreper hentet fra kompetansestrategien viser igjen tekstens intertekstuelle egenskaper. Derimot er det ikke referert direkte til en annen tekst, men elementer fra den kan finnes. Her foreligger det premisset om at leseren av teksten er kjent med de andre tekstene som knyttes til uten at de blir henvist til. Dette vil være et analytisk fokuspunkt å ta med videre i neste del av modellen. Arbeidsmiljø er også en faktor som teksten tar med. Her kan det tenkes at trivsel og et godt psykososialt miljø henger sammen med personalets utvikling som igjen er en viktig faktor i utviklingen av god kvalitet for barna. Dette blir ifølge teksten en lederoppgave å sikre.

Neste vending teksten tar er mot måleinstrumenter og verktøy som kan brukes innenfor kvalitetsutvikling:

«For å ivareta og videreutvikle kvaliteten i tilbudet til alle barn og elever finnes det mange ulike verktøy og metoder eiere og ledere kan benytte seg av» (s. 23).

Her nevner teksten for første gang verktøy og metoder. Grammatikken og strukturen i denne setningen skaper en anmodning fremfor en kommandering. Her brukes ordene *ivareta* og *videreutvikle* om kvalitet. Det vil si at kvaliteten eksisterer i tilbudet men må også være i utvikling. I det verktøy og metoder blir nevnt brukes ordet *kan*. Ledere og eiere *kan* benytte seg av ulike verktøy for å ivareta og videreutvikle kvaliteten. Ved første lesning kan det virke som teksten anmoder en metodefrihet og et valg i bruken av verktøy og metoder. Derimot kan det ved grundigere lesning virke som at valget ikke er så fritt. Friheten ligger i utvalget av verktøyene, men ikke i om det skal brukes eller ikke. Slik blir også denne setningen en føring om at verktøy og metoder brukes *for* å ivareta og videreutvikle kvaliteten. Teksten støtter seg videre på dette og gjør frafallet av valg synlig:

«Utdanningsdirektoratet har utviklet rammeverk for styrerutdanning og rektorutdanning som gir gode beskrivelser av hvilke krav og forventninger som stilles til ledelse i barnehage og skole.

Direktoratet har også utviklet verktøy for ekstern vurdering i barnehage og skole til bruk i det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet» (s. 23).

Utdanningsdirektoratet er produsent av et rammeverk for utdanning av styrere og rektorer. Her vises det til beskrivelser av krav og forventninger til ledelse av barnehage og skole. I teksten finnes det fragmenter av Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse som gjør denne delen av teksten intertekstuell. Herunder kan ståstedsanalysen bidra til å knytte føringene opp mot et annet dokument som igjen produserer troverdighet at det faktisk finnes tiltak som teksten refererer til. I tillegg til dette står det at det er utviklet verktøy for ekstern vurdering av kvalitet. Ordet *kvalitetsvurderingsarbeid* er enda en variasjon av kvalitet som er et hovedelement i analysen. Denne sammensettingen av ordene *kvalitet-vurdering-arbeid* er verdt å dekonstruere. Kvalitetsvurderingsarbeid blir bestående av tre ord hvor den grammatiske konstruksjonen av ordet endrer dets mening. Det kan tenkes at det betyr å vurdere kvaliteten i arbeidet. Samtidig kan det bety å at arbeidet med vurdering i seg selv skal holde en kvalitet. Poenget er om det her er snakk om vurdering av kvalitet eller kvalitet i vurderingsarbeidet. Eller begge deler. Skal kvalitetsvurderingsarbeidet være en indikator på kvalitet eller skal den avdekke kvalitet? Jeg tar med dette spørsmålet som et analytisk fokuspunkt.

«Gjennom ulike satsinger som Bedre læringsmiljø, Ungdomstrinn i utvikling, Vurdering for læring og Veilederkorpsset er det utviklet faglige beskrivelser av godt kvalitetsutviklingsarbeid, godt eierskap og god ledelse, og prinsipper og metoder for å utvikle barnehagen og skolen som lærende organisasjoner» (s. 23).

Setningen overfor er lang og på grunn av dette er strukturen noe oppramsende. Det gjør at en rekke begreper blir presentert samtidig. Setningen beskriver noen av satsningene som har bidratt til utviklingen av faglige beskrivelser knyttet til kvalitetsutviklingsarbeid. Her kommer teksten inn på faglig terminologi. Denne måten å bruke språket på kan ses som en måte å legitimere en praksis på ved å knytte et fagspråk til den. I tillegg ligger det her en ny variasjon av kvalitetsbegrepet. Kvalitetsutviklingsarbeid kan være ment å beskrive det arbeidet som gjøres for å utvikle kvaliteten i barnehagen. Samtidig forekommer det flere andre begreper i teksten: *godt eierskap, god ledelse, prinsipper og metoder*. Som tidligere sagt forekommer ordet *god* igjen. Dette er det mest vanlige adjektivet for å beskrive begreper i teksten så langt. Ordene *eierskap* og *ledelse* er av interesse da disse er hovedelementer for analysen. Heretter ser jeg eier og leder under samme kategori, eller som en variant av den, siden de ofte nevnes i sammenheng i denne delen av teksten.

Avslutningsvis når setningen sitt objekt. Her er det at barnehagen og skolen skal utvikle seg i retning av en lærende organisasjon. Tidligere i teksten har ordet læring blitt brukt i sammenheng med andre begreper som mestring og utvikling. Teksten kommer innpå begrepet *lærende organisasjon*. Slik setningen er strukturert leder de foregående begrepene mot dette begrepet. Faglige beskrivelser, kvalitetsutviklingsarbeid, god ledelse og godt eierskap så vel som prinsipper og metoder er alle elementer som kan finnes i det avsluttende begrepet lærende organisasjon. Dette setter ordet *læring* og begrepet i et annet lys. Her kan det virke som setningen ønsker å formidle at kvalitetsutviklingsarbeid er bygd på faglige beskrivelser og metoder og er ledet på en god måte for å utvikle organisasjonen mot å bli en lærende organisasjon. Dette setter noen premisser for hvilken retning utvikling av kvalitet skal ta. Dette diskuteres videre i som et analytisk fokuspunkt.

«Regjeringen vil fortsette å bidra til verktøy og materiell som kan støtte opp om eieres og lederes kontinuerlige arbeid med kvalitetsutvikling. Gjennom å stimulere og støtte god ledelse av barnehagen og skolen vil staten bidra til å øke kvaliteten på tilbudet til barn og elever» (s. 24).

Den første setningen sier noe om hvordan regjeringen skal fortsette å bidra til kvalitetsutvikling. Gjennom bidrag til verktøy og materialer. Ledere og eiere nevnes her som de som skal gjøre et kontinuerlig kvalitetsarbeid. Arbeidet med kvalitetsutvikling blir her knyttet til verktøy og materialer. Regjeringen blir her tildelt en rolle i kvalitetsarbeidet som bidragsyter. Teksten knytter også verktøyene direkte opp mot kvalitetsbegrepet hvor de beskrives som en støtte men ikke kjernen i kvalitetsutviklingen. Neste setning sier noe om statens rolle i økingen av kvalitet. Mer bestemt bruker teksten ordene *stimulere* og *støtte* inn mot ledelse av barnehagen og skolen. Dette er det som teksten definerer som statens rolle inn mot kvalitetsutvikling. Ses de to setningene i sammenheng skal regjeringen og staten *bidra, stimulere* og *støtte*. Dette kan ses som en posisjonering av rolle hvor staten ikke har det daglige eller overordnende ansvaret, som etablert tidligere i analysen, men heller en som delegerer ansvaret, setter føringene og tar en støttende rolle i selve arbeidsprosessen og implementeringen av føringene som en motivator. Igjen blir en New Public Management tankemåte synlig i hvordan rollene fordeles og ansvaret delegeres.

Teksten beveger seg videre inn mot å fokusere på språk- og læringsmiljø og personalets kompetanse:

«Barnehager med høy kvalitet har høy voksen–barn-tetthet og godt kvalifiserte ansatte» (s. 27).

Det er et gjennomgående mønster i teksten å starte nye avsnitt med setninger av en slik struktur. Den setter ord som *barnehager* eller andre subjekter i starten av setningen. Videre beskrives det om barnehagen er av lav, god eller høy kvalitet. På denne måten definerer setningen hvor kvalitetsindikatoren settes i starten av avsnittet. Teksten definerer en egenskap ved barnehager med høy kvalitet. I dette tilfellet er det høy voksen-barn-tetthet og godt kvalifiserte ansatte som regnes som kvalitetsegenskaper. Ordsammensetningen *voksen-barn-tetthet* er et ord som ofte forekommer innenfor barnehagefeltet. Det handler om bemanningsnorm. Om den er høy er det mest sannsynlig synonymt med at den er etter normen siden føringene fra bemanningsnormen er ansett som tilstrekkelig. Det kan tenkes at ved å bruke ordet *høy* når det snakkes om voksen-barn-tetthet så refererer teksten til den lovfestede normen for bemanning i barnehagen. Ved å knytte ord til lov definerer teksten at dette er standarden for høy bemanning. Teksten bruker sammensetningen *godt kvalifiserte ansatte*. Det kan tenkes at det her er snakk om de ansattes kompetanse. Derimot går ikke teksten videre her på å gi en beskrivelse av kvalifikasjonene som kan bety at det heller er snakk om utdanning. Mer spesifikt at ansatte innehar de kvalifikasjonene som kreves for å fylle den gitte rollen i barnehagen. Det kan også være at det her er snakk om at ikke bare bemanningsnormen skal være innfridd, men også pedagognormen. Teksten fortsetter med å beskrive egenskaper ved de barnehagene som beskrives i forrige setning til å være av høy kvalitet:

«I disse barnehagene blir barnas språk- og tallforståelse stimulert og barna lærer å vente på tur. Barna får støtte til å regulere vanskelige følelser, og de utvikler evne til utholdenhet og problemløsning. Det er også viktig at barna opplever gode relasjoner og en trygg tilknytning til de ansatte» (s. 27).

Her er det et avsnitt som sier noe om hva barn får i utbytte. Ved første lesning kan det virke som det her er beskrivelser av prosesskvalitet som blir gitt, men ved videre lesing er det heller snakk om resultat-kvalitet. Disse begrepene er beskrevet innledningsvis i oppgaven. Her kan det vise seg spor av et økonomispråk når det er snakk om hva barna får i utbytte av det arbeidet som gjøres. Ordet *blir* brukes når det gis beskrivelser av innholdet i barnehagene. Videre i de neste to setningene i avsnittet følges dette opp med videre beskrivelser av innholdet. Her er teksten i gang med å si noe om barnas utbytte i mer konkrete former. Noen av læringsutbyttene er barns språk- og tallforståelse og at de lærer å vente på tur. Disse ferdighetene kan ses som læringsmål og viser at teksten heller mot et fokus på læring når det er snakk om hva barna får av kunnskap og ferdigheter ved å gå i en barnehage med høy kvalitet. Den andre setningen i avsnittet beskriver tre andre egenskaper: *regulering av vanskelige følelser, evnene til*

utholdenhet og *problemløsning*. I motsetning til de førstnevnte egenskapene kan disse være vanskeligere å måle. Emosjonsregulering ved støtte av ansatte kan være vanskelig å måle i og med at dette vil kunne variere fra individ til individ. Utvikling av evne til utholdenhet kan også være utfordrende å måle. Det kan være at det er snakk om hvor lenge et barn kan holde fokus på en oppgave. Problemløsning faller også innunder denne kategorien av krevende måling. Et barns evne til kreativ problemløsning er også mulig å teste men kan være mindre utbredt i barnehagene på dette tidspunkt. Avslutningsvis i dette avsnittet snakkes det om viktigheten av relasjoner og tilknytning. Igjen er dette noe som ikke lett kan måles da dette er psykososiale og emosjonelle erfaringer som gjøres. Derimot kan det tenkes at det er mulig å få tak i barns trygghet gjennom å gå i samtale med dem og eventuelt målinger av kortisolinnhold for å kartlegge stressnivåer.

«I gode barnehager observerer og vurderer de ansatte fortløpende barnets trivsel og allsidige utvikling med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og behov» (s. 28).

Teksten gir her føringer for personalets kompetanse. Setningens er lang og har en struktur som både beskriver hva de ansatte skal observere og vurdere og med hvilket utgangspunkt det skal gjøres. Setningen starter med å bruke ordet *god*. Som tidligere i analysen velger teksten å støtte seg til dette adjektivet for å gjøre flere beskrivelser. Ordene *observerer* og *vurderer* legger føringer for hvordan personalet skal jobbe. Disse ordene finnes også i rammeplanen for barnehagen hvor de vektlegges som metoder i arbeidet. Her er begrepet intertekstualitet fra Faircloughs modell relevant da aktuelle begreper fra en annen tekst trekkes inn. Samtidig er det som forrige forekomst ikke direkte referert og fordrer at leseren er kjent med den andre teksten for å kjenne igjen begrepene. Ordet *fortløpende* viser til at denne arbeidsformen er noe personalet skal gjøre kontinuerlig i hverdagen. Det som er under vurdering og observasjon er barnas trivsel og allsidig utvikling. Teksten kan her antyde at ansatte må hele tiden ha et faglig blikk på barna de har ansvaret for. Herunder å fortløpende vurdere deres trivsel og utvikling gjennom metoder for observasjon og vurderinger. Dette kan være føringer for å sikre at arbeidet ikke er tilfeldig, men at det jobbes systematisk med faglig metodikk. Siste del av setningen sier at disse faglige observasjonene og vurderingene skal ha utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og behov. Her legger setningen føringer for at det skal jobbes systematisk og kontinuerlig med observasjon og vurdering av barns trivsel og utvikling men at det må være basert på det enkelte barns individualitet. Denne setningen har derfor mye innhold som sier noe om både arbeidsform, fokusområde og utgangspunkt. Teksten bygger videre på dette:

«Systematisk vurdering kan bidra til at de ansatte i større grad oppdager og avdekker om barna trenger ekstra oppfølging og støtte, og til at de får et mer kritisk blikk på egen praksis» (s. 28).

Her kommer begrepet *systematisk vurdering* som et tiltak. Tiltaket ligger i å hjelpe ansatte med å oppdage om barn trenger ekstra oppfølging. Hensikten med denne føringen kan ligge i å sikre at vurderingsarbeidet har et system og at det foregår over tid etter visse kriterier. Det kan virke som føringene ønsker å sikre at enkeltbarns behov blir ivaretatt. Derimot kan det også være verdt å merke seg at det her kan handle om resultat kvalitet. Dette er et fokuspunkt for analysen. Teksten sier også at ansatte bør få et mer *kritisk blikk på egen praksis*. Det kan spørres på om setningen bygger videre på det faktum at systematiske vurderinger er en måte å sikre at arbeidet gjennomføres med et faglig fokus og at det er med på å høyne nivået i barnehager med lavere kvalitet. Dette kan ses i nærliggende tekst som sier:

«Stoltenberg-utvalget foreslo at det bør innføres en kommunal plikt til å tilby gratis førskoletilbud med minst fem timer lekbaserte læringsaktiviteter i uken for alle femåringer» (s. 28).

Her nevnes Stoltenberg-utvalgets forslag om å innføre et pliktig kommunalt tilbud til førskolebarn. Her forekommer begrepet *lekbasert* som er et begrep som tradisjonelt har blitt ansett som barnehagens kjerneaktivitet. Det kombineres med ordet *læringsaktiviteter*. Det kan være en hensikt her å kombinere lek og læring ved å foreslå aktiviteter som skaper læring gjennom lek. På denne måten kan det tenkes som hensiktsmessig å bruke lek som inngang for å få medhold til å innføre dette i kommunene. Derimot kan det også tenkes å være en måte å bruke det barnehagene er gode på til å skape mer læring som er lettere målbart enn lekkompetanse. Et ord som er verdt å merke seg i denne teksten er *plikt*. Dette ordet har en sterk utsagnskraft som Fairclough sier og fremstår som kommanderende i natur. Det er et normativt begrep på linje med *ansvar* som forekom tidligere i analysen. Begrepet *plikt* finnes også innenfor etikken som gjør at setningen her binder etiske rammer til føringene. Om det foreligger en plikt er det noe som *skal* gjøres og hvis ikke vil det medføre en konsekvens for utøveren. Her svarer nåværende regjering at de ikke ønsker å innføre dette som plikt. I tillegg sier de at de ser verdien av dette da det henvises til ulik forskning som bygger opp under det:

«Forskning viser at slike lekbaserte læringsaktiviteter kan gi god læringsgevinst i barnehager med lav kvalitet» (s. 28).

Her kommer teksten inn på *læringsgevinst* noe som kan tyde på at resultat kvalitet fortsatt er det primære kvalitetsfokuset i teksten. Ved å knytte *læring* sammen med *gevinst* får det ordet til å

høres ut som det er snakk om en belønning eller premie som blir gitt. Læring blir belønningen for barna eller er det snakk om belønning for staten i form av resultater. Dette gir setningen et økonomivokabular som igjen viser til en økonomisk rasjonalitet. Her nevnes også barnehager med lav kvalitet. Det kan fremstå som føringene ønsker å få opp kvaliteten i disse barnehagene, som kan være naturlig, men det kan også være verdt å merke seg hva dette har å si for utfallet av det når ord som gevinst blir brukt i teksten. Det kan også tenkes at å innføre pliktig arbeid er en måte å sikre at barnehagene jobber systematisk og at arbeidet er grunnet i faglig vurderinger.

Neste del av teksten er innenfor samme tematikk, men her beskrives det mer i detalj hvilke læringsområder det legges føringer for å heve kvaliteten på:

«Forskning viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet i avdelingen barna går på frem til de er tre år, og ordforrådet de har når de fyller fem» (s. 29).

Her henvises det til forskning som sier at det er sammenheng mellom kvalitet i språkmiljø og ordforråd hos barn i barnehagealder. Dette kan anses som en kvalitetsindikator. Derimot kan setningen leses som at det er kvaliteten på språkmiljøet og ikke selve sammenhengen som er indikatoren. Kvaliteten på språkmiljøet er ikke nødvendigvis høy eller god i denne sammenhengen. Teksten stadfester at forskning viser en sammenheng, men ikke om det er lav eller høy kvalitet. Her kan det diskuteres om bruken av ordet *kvalitet*. Om teksten her bruker ordet som en indikator på noe som kan tolkes av å være av lite eller manglende kvalitet gjør det noe med betydningen av begrepet. Kvalitetsindikatoren kan da leses som noe vag. Teksten henviser ofte til forskning. Noe som kan underbygge tanken om at evidensbasert forskning er mer aktuell i politiske tekster for å gi legitimitet til føringene. Dette underbygges i stortingsmeldingen ved at den består av flere tabeller og modeller. Videre sier teksten:

«Gode barnehager kjennetegnes av at de ansatte kommuniserer og resonnerer aktivt med barna, og at de stimulerer til å reflektere, tenke og bruke språket» (s. 29).

Setningen starter med ordet *gode* som tidligere er analysert. Videre viser teksten til *kjennetegn*. Dette ordvalget er annerledes enn det mer brukte *har* som har forekommet tidligere. Disse ordene kan ha en lik betydning i denne sammenhengen siden de begge beskriver kvaliteter ved barnehagen. Samtidig er *kjennetegn* et ord som gir mer dybde til det det beskriver mens *har* er et mer direkte ord på lik linje med *skal*. Et kjennetegn kan romme mer og si noe om for eksempel kjerneverdiene til barnehagen. Kjennetegnene her er de ansattes evne til å kommunisere og resonnerer aktivt med barna. Denne delen av setningen har en interessant struktur.

Kommunikasjonen og resoneringen beskrives som *aktiv*. At noe er aktivt betyr at det er i bevegelse og at det skjer noe hele tiden. Denne beskrivelsen av hvordan ansatte i gode barnehager jobber med språk handler om at de ansatte hele tiden er bevisst hva de gjør. Ser denne setningen sammen med den forrige kan det virke som språkmiljøet og kvaliteten på dette handler om de ansattes aktive kommunikasjon og resonering. Avslutningsvis sier teksten at ansatte også skal *stimulere* barn til å reflektere, tenke og bruke språket. Stimulering vil si å legge til rette for at barna får de nødvendige inntrykkene for å kunne utvikle seg. Her er det snakk om å skape et språkmiljø som stimulerer til refleksjon og tenking og språk ved at de ansatte opprettholder et stimulerende miljø.

Videre beskriver teksten noen verktøy for å jobbe med språk:

«Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet vil i tillegg gi Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet i oppdrag å utvikle et gratis, kvalitetssikret verktøy for språkkartlegging med veiledningsmateriell» (s. 31).

Her kommer teksten inn på verktøy som det ønskes å utvikle. Mer spesifikt en kartlegging av barnas språkferdigheter. Her forekommer en variasjon av ordet kvalitet i *kvalitetssikret*. Dette ordet inneholder betydningen å sikre at noe er opp til en kvalitetsstandard. Dette verktøyet skal være gratis og sikre at alle jobber med og systematisk kartlegger barnas språkferdigheter. Ved å bruke ordet *gratis* kan det virke som at teksten ønsker å selge inn produktet. Samtidig brukes *kvalitetssikret* som en beskrivelse av verktøyet. Her kan eiere av barnehagen få et produkt som allerede innehar den kvaliteten som ønskes og i tillegg ikke er en utgift. Det kan dannes en hypotese om at dette er en strategi for å få dette materialet inn i barnehagene. Derimot kan det også bety at departementene ønsker å bistå og hjelpe barnehagene på veien mot kvalitetsutvikling ved å utvikle verktøy som er gode.

Neste del av teksten handler om kvalitet og kompetanseheving av ansatte. Teksten starter her med denne setningen:

«Sammen legger de to normene grunnlaget for bedre kvalitet i barnehagene.» (s. 64).

For å skape kontekst kommer denne setningen etter teksten har gjort en beskrivelse av pedagognormen og bemanningsnormen. Setningen som er gjenstand for analyse sier noe om kvaliteten disse lovfestede normene medfører. Setningen bruker ordet *grunnlag*. At noe er grunnleggende kan bety at det er noe som ligger til grunn som noe annet er bygget på. Hvis resten av setningen kobles på vil bemannings- og pedagognormen sikre et grunnlag for bedre

kvalitet i barnehagene. Strukturen i setningen setter normene som subjekt for å utøve kvalitet. Her kan hypotesen om at økt bemanning og flere pedagoger kan stå synonymt med bedre kvalitet. Setningen bruker også ordet *bedre* noe som kan bety at kvalitet kan eksistere uten disse normene, men at de vil bedre den kvaliteten som allerede er tilstede i arbeidet. Dette gjør at utsagnskraften til setningen ikke blir kommanderende men heller foreslående i og med at den legger føringer uten å si at kvalitet ikke finnes uten dem. Dette kan virke rart siden normene er lovfestet og bør da være mer bastant. Her blir intertekstualitet synlig på en ved en direkte henvisning til to normer. Normene er også fortsatt gjenstand for debatt som nevnt tidligere. Dette blir et analytisk fokuspunkt videre.

«Et skjerp krav er viktig for at vi skal kunne utnytte det kommende overskuddet av barnehagelærere til å forbedre kvaliteten i barnehagesektoren» (s. 64).

Setningen er lik den forrige i hva den ønsker å formidle selv om strukturen er annerledes. Det som går igjen er at kravet om bemannings- og pedagognorm har betydning for kvalitet. Det som er annerledes er at det her er snakk om et kommende overskudd av barnehagelærere. Det som anslås å skal bedre kvaliteten er nyutdannede barnehagelærere som etter hvert er ferdig utdannet og skal ut i jobb. Teksten kaller det også for et *overskudd*, noe som indikerer at det utdannes mange barnehagelærere. Videre er det da nyttig å ta med hva teksten sier om barnehagelærerutdanningen:

«Formålet med arbeidet var å tydeliggjøre hvordan rollen utøves i det pedagogiske arbeidet med barna, og i ledelse og veiledning av andre ansatte i barnehagen. Gruppen har også gitt råd og anbefalinger om hvordan profesjonen og utdanningen kan videreutvikles for å sikre høy kvalitet i fremtidens barnehager» (s. 67).

Konteksten hvor utdraget av teksten er tatt fra er at det i 2017 ble dannet en ekspertgruppe opprettet av Kunnskapsdepartementet for å danne et kunnskapsgrunnlag for barnehagelærerrollen. I tillegg ble det fra reformen av barnehagelærerutdanningen i 2013 dannet en følgegruppe av Kunnskapsdepartementet som skulle følge utviklingen frem til 2017. Her viser teksten intertekstualitet ved at den refererer til en annen tekst og et annet arbeide som har betydning for denne teksten. Hvor avsnittet over kommer inn snakkes det om formålet med dette arbeidet. Den første setningen bruker ord som *tydeliggjøre* for å fortelle noe om funksjonen til ekspertgruppen. Her er det snakk om å følge opp noen kunnskapsområder og ferdigheter som hører barnehagelærerrollen til. Ordet *ledelse* kommer frem i teksten som en av de områdene som ekspertgruppen skal være med å tydeliggjøre. Her brukes ordet i sammenheng

med personalledelse. Videre i neste setning står det at gruppen har gitt råd til hvordan utdanningen kan videreutvikles i fremtiden. Her forekommer ordene *høy* og *kvalitet* igjen. Kvalitetsindikatoren som kan leses ut fra denne setningen handler om *profesjon* og *utdanning*. Objektet for kvalitet er *fremtidens barnehager*. Både her og tidligere i teksten der det er snakk om de *kommende* barnehagelærerne retter teksten seg fremover i tid. Det ser ut til at det ønskes å fokusere på å bygge kvalitet i fremtiden gjennom å jobbe med barnehagelærernes utdanningsløp. Ordet *profesjon* har ikke alltid blitt brukt om barnehagelæreryrket. Bruken av det ordet har mening i seg selv da det kan virke som barnehagelærerfaget vil i fremtiden bli beskrevet som profesjon og ikke yrke eller yrkesgruppe. Fokuset videre skifter til å være mer kritisk til den nåværende barnehagelærerutdanningen:

«Ekspertgruppen hevder blant annet at barnehagelærerutdanningens kvalitet er betydelig svekket etter innføring av reformen (...)Ekspertgruppen mener at pedagogikkfaget er pulverisert og at fagenes posisjon som vitenskapsfag er lite ivaretatt» (s. 67).

Teksten kommer her med kraftige påstander fra ekspertgruppen og følgegruppen. Her er det snakk om kvalitet i form av barnehagelærerutdanningen. Det hevdes at den ikke bare er svekket, men *betydelig* svekket. Ved å velge å strukturere setningen slik legges det bevisst ekstra vekt på ordet *svekket* som gjør at kraften i utsagnet blir desto større. Setningen er konstruert slik at ikke bare utdanning er under kritikk men også reformen. Siden setningen sier «etter innføringen» så rettes kritikken mot det som har skjedd i etterkant av 2013 da Barnehagelærerutdanningen (BLU) ble dannet. Teksten fortsetter med bruk av kraftige uttrykk. Det står at pedagogikkfaget er *pulverisert*. Dette er et utsagn som kan tolkes dithen at pedagogikken er fullstendig knust eller fraværende. Utsagnskraften i disse setningene er på grunn av ordvalgene meget stor. Det kan virke som det eksisterer en tanke om at økt pedagogtetthet vil øke kvaliteten i barnehagen gjennom pedagognormen. Derimot kritiseres barnehagelærerutdanningen kraftig. Om pedagogikkfaget er pulverisert så eksisterer det en motsetning i tanken om økt pedagogtetthet er synonymt med økt kvalitet.

«Samlet mener de at utdanningens akademiske tyngde er blitt svekket. I tillegg er ekspertgruppen bekymret over den lave inntakskvaliteten i BLU, og de mener karakteren tre i norsk bør settes som opptakskrav» (s. 67).

Teksten fortsetter med å stille spørsmålstegn ved barnehagelærerutdannings faglige troverdighet. Her brukes ordene *akademisk tyngde* og *svekket*. Det kan bety at det de akademiske forholdene ved utdanningen ikke holder de samme faglige kriteriene som tidligere.

Siden teksten velger *er blitt* for å binde disse ordenen sammen er det tegn på at kvaliteten i det faglige som var tidligere har blitt svekket.

I neste setning i avsnittet over uttrykker ekspertgruppen bekymring. Ved bruken av ordet *bekymret* er det snakk om at tingenes tilstand som de er i nåtid er bekymringsverdige i seg selv, men kan også handle om følger for fremtiden. Uroen ligger i inntakskvaliteten. Dette er enda en variasjon av kvalitet som gir en ny mening til ordet. Det kan se ut som kvalitet i denne sammenhengen omtaler kravene for å begynne på barnehagelærerutdanningen. Det kan også direkte bety at kvaliteten i inntaket er for lav. Inntaket her vil være de personene som søker seg inn i utdanningen. Mer spesifikt en kritikk av deres karakternivå som neste ledd i setningen forteller. Her forekommer det også et forslag om å høyne inntakskravet på BLU til minimum karakter tre i norskfaget.

Her fletter teksten tråder mellom karakterer i norsk, inntakskvalitet og akademisk tyngde. Som tidligere nevnt i teksten er også pedagogikkfaget under sterk kritikk. Det kan virke som fellesnevneren her er en kritikk rettet mot selve utdanningen. Dette står derimot i kontrast til forslaget om å øke opptakskravet. Ved å øke kravet for inntak vil nivået på studentene i utgangspunktet være høyere. Derimot endrer det lite av BLU sitt utdanningsløp. Om pedagogikkfaget er pulverisert som teksten sier handler det mer om utdanningens innhold enn nivået på studentene. Derimot kan det tolkes dit at ekspertgruppen og følgegruppen her mener at begge disse områdene vil føre til en helhetlig økning av kvaliteten.

Neste del av teksten tar for seg kompetanseheving i barnehagen og strategier for kompetanseheving. Første setning her sier:

«Arbeidet med kvalitet er en varig læringsprosess der barnehagene og skolene jobber systematisk med å reflektere over og vurdere egen praksis og sette seg mål og legge langsiktige planer» (s. 68).

Her bruker teksten kvalitetsbegrepet på en ny måte. Setningen inneholder ingen ny sammensetning av ordet, men heller en ny kontekst. Her forbindes arbeidet med kvalitet som en varig læringsprosess. Hvis setningen deles opp og omstruktureres litt så kan betydningen av dette hentes ut. Arbeidet med kvalitet forbindes med ordet *varig*. Det kan vise at kvalitetsarbeidet er ikke ment til å være et prosjekt satt i en tidsramme, men heller noe som skal vare og være en prosess. Prosessen handler om læring og her bindes ordet *systematisk* inn. Systematikken ligger i hvordan *refleksjon* og *vurdering* av praksis utøves i barnehagen. Avslutningsvis settes *mål* og *langsiktige planer* inn. Dette støtter opp om det setningen sier om

varighet og at kvaliteten skal jobbes med som en prosess. Setningen som helhet formidler en pågående og varig læringsprosess med kvalitetsutvikling som både pågående og langsiktige mål. Denne type setningsstruktur og grammatiske valg er gjennomgående i teksten. Det kan virke som et ønske å formidle mye og oppsummerer mange ord i enkelte setninger som gjør at teksten er effektiv i formidling. Dette kan virke tids- og plassbesparende, men det krever at leseren setter seg inn i hva setningen ønsker å formidle. Videre fortsetter stortingsmeldingen å omtale vurderingsarbeid:

«Barnehagens arbeid skal ifølge rammeplanen planlegges og vurderes. Det betyr at det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen» (s. 68).

Setningen starter med å henvise til føringer fra rammeplanen til barnehagen. Den sier at arbeidet som gjøres i barnehagen skal *planlegges* og *vurderes*. Dette kan ses ellers i teksten hvor det er snakk om systematisk arbeid. Det kan virke som føringene i teksten ønsker å slå fast at systematisk arbeid er den riktige måten å jobbe for å bedre kvaliteten. Neste setning sier at det er det pedagogiske arbeidet som skal *beskrives*, *analyseres* og *fortolkes*. Her gir teksten en forklaring på hvordan arbeidet skal vurderes og setter det også i rammen av barnehagens planer, rammeplan og barnehagelov. Her er det direkte henvisninger til barnehagens styringsdokumenter som en del av stortingsmeldingens intertekstualitet.

«Vurderingsarbeidet i den enkelte barnehage må bygge på refleksjon og diskusjon som hele personalgruppen er involvert i» (s. 68).

Teksten fortsetter med å nevne et viktig punkt om kompetanseheving. Vurderingsarbeidet i hver barnehage skal grunne i *refleksjon* og *diskusjon*. Dette skal være gjort i hele personalgruppen. Nærmere sagt brukes ordet *involvert*. Ordet impliserer at alle skal være med, men definerer ikke i hvilken grad. Personalet skal involveres i den enkelte barnehage i refleksjon og diskusjon. I hvilken grad de skal involveres kommer ikke frem. Det kan virke som graden av involvering vil være opp til de som er ansvarliggjort arbeidet.

«Kvalitetsvurdering er viktig for å utvikle barnehagen som organisasjon, og det er en forutsetning for kvalitetsutvikling» (s. 68)

Ordet *kvalitetsvurdering* er blitt etablert tidligere i analysen som planlegging og systematisk vurdering av arbeidet grunnet i lovverk og med refleksjon som metode. Her snakkes det om at dette er viktig for å *utvikle* barnehagen som organisasjon. Kvalitetsutvikling har også vært en

variasjon av kvalitetsordet. Ordet kommer igjen i slutten av setningen. Som den er strukturert sier setningen at *kvalitetsvurdering* er en *forutsetning* for *kvalitetsutvikling*. Her forekommer to variasjoner av ordet kvalitet i samme setning. Utsagnskraften her blir betydelig da vurdering av kvalitet posisjoneres i språket som en *forutsetning* for utvikling av kvalitet i barnehagen. Dette gir mye makt til vurderingsarbeidet som gjøres i barnehagene og blir et viktig element inn i arbeidet med kvalitet.

Teksten fortsetter med et avsnitt om styrerutdanning:

«*God ledelse er viktig for å kunne utvikle og sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager*» (s. 69).

Her forekommer ledelses- og kvalitetsbegrepet i samme setning. Samtidig snakkes det igjen om *god ledelse*. Herunder hvor viktig det er for å utvikle og sikre *likeverdig* og *høy kvalitet*. Dette er første gang i analysen at ordet *likeverdig* brukes i samme kontekst som *kvalitet*. Her er det snakk om en føring for å heve kvaliteten i alle barnehager og at tilbudet til barna skal være *likeverdig* uavhengig av hvilken barnehage det går i. Igjen brukes *høy kvalitet* for å stadfest at det er snakk om en heving og en utvikling over normen som eksisterer per dags dato. Denne setningen kan ses som en nøkkelsetning for dette prosjektet da den nevner betydningen av *god ledelse* for å sikre *kvalitet*. Dette blir et analytisk fokuspunkt videre.

«*Regjeringen vil at kommuner, fylkeskommuner, private eiere, barnehager og skoler skal få handlingsrom til selv å drive kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling og til å selv finne løsninger tilpasset lokale behov gjennom de desentraliserte ordningene*» (s. 73).

Igjen presenterer teksten en struktur med mange begreper i en setning. Denne starter med et *vil* fra regjeringen. Dette gjør at setningen starter direkte med et ønske. Bruken av ordet *vil* formidler tydelig et ønske i større grad enn ord som *ønsker* eller *oppfordrer*. Det formidler her at kommuner, eiere, barnehager med flere skal få *handlingsrom*. Dette ordet kan forveksles med frihet til å handle. Derimot er det en forskjell. *Handlingsrom* kan ofte brukes når det er snakk om spillerom innenfor gitte rammer. Her kan det tolkes at føringene som er gitt i teksten ikke kan forbigås i dette handlingsrommet, men at metodefriheten er større for å kunne tilpasse innholdet etter den enkelte barnehage eller annen organisasjon.

Friheten som gis ligger i *selv å drive* og *til å selv finne*. Ansvarsfordelingen som ble gitt tidligere i teksten samsvarer med dette. Det gir også implikasjoner for hvordan dette arbeidet skal ledes. Barnehagene skal selv drive *kompetanseutvikling* og *kvalitetsutvikling* lokalt. Her ser vi

kompetanse og utvikling av kvalitet i samme setning. Derimot står de som to selvstendige felt sånn som teksten presenterer de. Det er ikke «kompetanseutvikling bidrar til kvalitetsutvikling» men at de er to egne felt. Videre skal barnehagene finne løsninger som passer til lokale behov. Dette skal gjøres gjennom desentraliserte ordninger. Teksten sier videre:

«Eiere må selv vurdere hvordan de vil organisere kompetanseutvikling for alle sine ansatte» (s. 73).

Eiere gjøres ansvarlig for organiseringen av kompetanseutviklingen. Det er en forskjell på å være ansvarlig organiseringen. Det betyr ikke at de er ansvarliggjort for selve kompetanseutviklingen eller innholdet i den. Her er det mer i retning av at eiere skal sørge for at det er mulig for alle ansatte i deres barnehage å ha tilgang til kompetanseheving. Organiseringen av dette vil ligge i hvordan de får informasjon, mulighet og tilbud for å øke sin kompetanse.

Dette konkluderer selve tekstanalysen i den kritiske diskursanalytiske modellen til Fairclough. Forekomsten av kvalitets- og ledelsesbegrepene var hovedfokuset i tekstanalysen. Innenfor disse kategoriene kunne kjernebegrepene som kobles opp mot barnehage hentes ut. Et språklig mønster ble synlig og begreper som utsagnskraft og intertekstualitet forekom ofte. Samtidig ble tekstens samhold og sammenheng knyttet sammen av beskrivelser av lav kvalitet og hvilke grep og metoder som skulle brukes for å øke denne kvaliteten. Dette danner et grunnlag for videre analyse innenfor modellens neste to ledd og i diskusjonskapittelet som påfølger.

Diskursiv praksis

I Faircloughs (2008) modell er diskursiv praksis den første fortolkende delen av teksten, som tar for seg hvem som er produsent av teksten, hvem den er skrevet for og i hvilken sosial sammenheng den skal brukes. Det vil si av hvem og for hvem teksten er produsert, hvordan og hvor den distribueres og til hvilken gruppe i samfunnet den er rettet mot (Fairclough, 2008, s. 35). I tekstanalysen tok jeg for meg *utsagnskraft*, *sammenheng* og *intertekstualitet*. Disse begrepene, eller kategoriene som Fairclough (2008) kaller de, hører til denne delen av modellen i tillegg til at de brukes i tekstanalysen som en del av den helhetlige analysemodellen. I denne sammenhengen vil begrepene brukes for å hjelpe å analysere den diskursive praksisen som beskrevet over. Modellen er delt i tre, men delene av den skaper et helhetlig bilde på en diskurs. Derfor vil denne delen også være en videreføring av tekstanalysen.

I Meld. st. nr. 6 (2019-2020) er det Kunnskapsdepartementet som står som produsent av teksten. Det vil si at forfatterskapet ikke kan knyttes til en eller flere enkeltpersoner, men tilskrives Kunnskapsdepartementet. Derimot er det kunnskapsministeren som er ansvarlig for dens produksjon og innhold. For å få tak på målet og hensikten med denne teksten vil det være nyttig å se på innledningen til stortingsmeldingen. Den sier følgende:

Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene. Vi vil blant annet styrke det tverrfaglige samarbeidet og setter i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten. Regjeringen vil også legge til rette for et mer likeverdig SFO-tilbud, og at flest mulig skal kunne gå på SFO, uavhengig av bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1).

Denne innledningen legger seg fra første setning på et ikke- anmodende direkte språk. Den sier at «vi skal ha» barnehage og skole med muligheter for alle barn og unge. I denne setningen har utsagnskraft nettopp fordi strukturen av setningen og valget av ordene *skal ha*, men også fordi den taler til et bredt spektrum. Dette spektrumet gjelder alle barnehager og skoler i Norge. Siden dette er et politisk dokument anses dette også som en føring. Dette bygger opp under utsagnet og gir det mer kraft. Som diskursivt element kan dette anses som en ytring og som noe som vil spille en større rolle i diskursen om kvalitet i barnehagen. En nøkkelsetning i denne innledningen er: «Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene.». Samtidig sies det her hva regjeringen ønsker med stortingsmeldingen. Dette er av betydning for tekstens diskursive praksis da teksten sier i klarhet hensikten med tekstens produksjon.

Et politisk dokument er et offentlig dokument som alle har tilgang til. Det vil si at alle har tilgang til å lese dokumentet. Derimot er teksten produsert for å snakke i hovedsak til profesjonelle aktører innenfor barnehage, skole og SFO. Selve teksten retter seg direkte mot eiere, lærere og ledere i organisasjonene. Kunnskapsdepartementet har produsert teksten for å gi føringer for hvordan eiere og ledere av barnehagen skal jobbe mot å heve kvaliteten i barnehage, skole og SFO. Fokuset ligger på tidlig innsats, inkluderende fellesskap og kompetanseheving hos ansatte og bruk av verktøy og metoder for å sikre kvalitet. Regjeringen,

herunder Kunnskapsdepartementet, sender denne meldingen til stortinget som et forslag om lovgivning innenfor barnehager, skoler og SFO.

I analysen av teksten var det ved flere tilfeller at Faircloughs (2008) *intertekstualitet* kom til syne. De andre tekstene som mitt utvalg av teksten refererte til var rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) og kompetanse for fremtiden barnehage (2018). Det er også henvisninger til tekst produsert av fokusgruppen og ekspertgruppen som hadde fulgt barnehagelærerutdanningen siden reformen i 2013. I tillegg refererer teksten fortløpende til aktuell forskning for å underbygge sine føringer. Måten teksten trekker på andre lovverk og dokumenter på kalles som sagt intertekstualitet. Denne egenskapen ved teksten kan gjøre den mer legitimert som dokument. Det vil si at teksten blir mer troverdig i henhold til de føringene den legger ved å støtte seg til forskning og sentrale dokumenter som hører til det feltet den adresserer. Underveis i tekstanalysen kom det frem at tekstens intertekstuelle egenskaper var både direkte og indirekte. Det vil si at den ga referanse og henvisninger til andre lovverk eller forskning noen steder, men brukte også begreper fra rammeplanen uten å henvise til den. Dette kan være med å underbygge det faktum at teksten er produsert for de som har en inngående kunnskap om barnehageprofesjonen eller er profesjonelle aktører knyttet til den. Som Fairclough (2008) sier er politiske tekster ofte kollektivt utarbeidet og er ment til å kunne transformeres til andre tekster. Denne beskrivelsen av en politisk tekst åpner opp forståelsen for dens intertekstuelle egenskaper. Ikke bare har teksten sammenheng med andre tekster, men den også reproduseres videre til andre tekster.

Utsagnskraft, som også er en av Faircloughs (2008) kategorier, viser til kraften eller styrken i utsagnene. Den ser på bruken av verbaler i setningen som *har* eller *skal*. Dette gjør at en setning blir mindre anmodende og mer kommanderende eller direkte. Denne lingvistiske praksisen går igjen ofte i stortingsmeldingen. Et politisk dokument som er ment til å legge ned føringer vil ønske å bruke et slikt språk da det eliminerer rom til fortolkning. I henhold til diskurs kan disse utsagnene etter hvert bli ytringer som er diskursens byggesteiner ifølge Foucault (2002a). De tilfellene av ordvalg, struktur og grammatikk som skaper de mest direkte og ikke- anmodende utsagnene i teksten er også de som kan anses å inneha mest dominans. I tekstanalysen var det flere instanser og passasjer i teksten som viste dette. Disse er allerede analysert i første del av modellen. Dette følger Faircloughs tenkemåte hvor begrepene *intertekstualitet*, *utsagnskraft* og *sammenheng* analyseres sammen med teksten. Derimot vil jeg her hente frem begrepene igjen i lys av deres diskursive funksjon, men ikke bryte de ned i ord- og setningsanalyse som tidligere. Ifølge Fairclough har konteksten av hvor vi finner en ytring mye å si for dens utsagnskraft. En

ytring som er «frigjort» fra sin sammenheng kan brukes til å oppnå et mål om maktutøvelse som ikke nødvendigvis ser den i sammenheng med konteksten. Her er det snakk om ytringens evne til å produsere makt som vil være et fokuspunkt for videre drøfting (Fairclough, 2008, s. 40).

En gjennomgående fellesnevner for utsagnskraften som finnes i min tekstanalyse er ytringer som handler om: *nåværende status*, *ansvarsfordeling* og *langsiktige mål*. Stortingsmeldingen rapporterer om barnehager som har for lav kvalitet og en barnehagelærerutdanning som har nærmest mistet sitt fag. Her foreligger det et ønske om å øke kvaliteten og kravet for opptak slik at de barnehagelærerne som kommer ut i arbeid er faglig sterkere. Ytringene her er sterke og de fremstår som grupperinger av ytringer som danner en diskursiv sannhet. Ansvarsfordelingen som delegeres i meldingen har kjennetegn av en New Public Management tankegang. Føringerne rundt kompetanseheving og barns læringsutbytte blir presentert og grunnet i forskning og andre dokumenter. Deretter blir ledere og eiere i barnehager og skole ansvarliggjort for at ansatte har tilgang på kompetanseheving og at språkkartleggingsverktøyene som kommunen utvikler skal tas i bruk.

Faircloughs (2008) siste begrep under diskursiv praksis er *sammenheng*. Tekstens sammenheng handler om hvordan de ulike føringerne gir mening som helhet. Stortingsmeldingen snakker om et tilbud i barnehagene som er av for lav kvalitet, men nevner også at det finnes barnehager med et tilbud som er godt nok. Ønsket er å øke kvaliteten gjennom å heve kompetansene til ansatte. En måte å gjøre dette på er å først gjøre grep for å bedre barnehagelærerutdanningen slik at de som er ferdig utdannet og kommer ut i arbeid i barnehagene skal være sterke fagpersoner. Samtidig gir teksten føringer for hvordan eiere og ledere må satse på dette og arbeide aktivt med øking av kompetanse. Videre ønskes det at ulike standardiserte måleinstrumenter skal tas i bruk for å kunne gi en pekepinn på hva barna lærer i barnehagen. Disse skal utvikles av kommunene og er gratis og handler i hovedsak om barns språkferdigheter. Det overordnede målet er å skape et inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Kort oppsummert er innholdet i den tidlige innsatsen at barns evner blir kartlagt gjennom standardiserte verktøy og pedagogiske opplegg av dyktige fagpersoner som aktivt skal øke sin kompetanse. Det er lederen som er ansvarlig for at dette gjennomføres. Gjennom dette skal det være mulig å generere data som vil kunne determinere om barna får oppleve å være i et inkluderende fellesskap og lære. Dette vil da stå som en indikator på kvalitet i de norske barnehagene. Ved å finne denne røde tråden kan det vitne om at teksten har sammenheng og at alle delene av den gir mening innenfor dens egen fortolkningsramme. Som et enkeltstående

dokument kan det virke som føringene gir mening og henger sammen. Derimot vil dette i lys av andre perspektiver kunne brytes ned og fortolkes annerledes. I et større samfunnsmessig perspektiv vil disse føringene handle om å sikre inkludering av alle barn uavhengig av bakgrunn og sosial status som igjen vil hindre det økende frafallet i videregående skole.

Sosial praksis

Dette er den siste delen av Faircloughs (2008) modell. Den tar for seg tekstens *ideologiske* og *hegemoniske* egenskaper. Ideologi er, ifølge Fairclough (2008), et konstrukt av virkeligheten som finnes i meningsskapingen i den diskursive praksisen. Dette er det ideologiske grunnlaget i institusjonene. De sannheter og verdier som produseres og reproduseres i maktrelasjoner bygger en ideologi som det er ønskelig å jobbe mot. Det kan sies at stortingsmeldingen bygger på barnehagens verdigrunnlag i sine føringer. Herunder ved å inkludere referanser til rammeplan og *lov om barnehager* og ved å bruke ord som *mestring*, *utvikling* og *læring*. Innenfor sosial praksis vil det her være nyttig å se hvordan teksten bruker barnehagens verdigrunnlag for å bygge en ideologi om hvordan barnehagens innhold og fokus skal være. Fairclough (2008) nevner språklige utsagn som et bidrag til etableringen og opprettholdelsen av dominans i relasjoner. Relasjonen som bygges fra et politisk dokument til barnehagens daglige praksis kan tenkes å være gjennom det forholdet som bygges gjennom ansvarsfordelingen som ble analysert tidligere i teksten. Gjennom føringene i teksten ble relasjonen mellom de ulike aktørene satt i et hierarki. Som sagt var dette nærliggende en New Public Management måte å tenke på ved at Kunnskapsdepartementet setter føringene, delegerer mye av ansvaret for at de blir implementert til eiere og ledere og siden er det deres ansvar å dokumentere at arbeidet ble gjort. Eiere og ledere gjøres ansvarlig både for at føringene, som bruken av språkkartleggingsverktøy og kompetanseheving blant ansatte, blir implementert og samtidig blir de stående som ansvarlig hvis de ikke blir det. Måten ideologi blir brukt er at stortingsmeldingen setter seg nært opp imot barnehagens verdigrunnlag. Ved å trekke på andre tekster og argumentere for enkeltindividet og alle barns inkludering i et fellesskap er det vanskelig for de profesjonelle aktørene å stille seg i opposisjon. Ved å appellere til barnehageprofesjonens verdier gjøres det vanskeligere for profesjonsutøverne å stille seg imot føringene. Flere vil på mange måter være enige i de føringene som legges på grunn av dette, men det vil også finnes motstand blant enkelte av profesjonsutøverne. På denne måten kan dominans bli opprettholdt i relasjoner. Språket er inngangen til ideologi og hegemoni og det er gjennom diskursen at maktforholdene etableres. Utsagnene som legger de sterkeste føringene

og som legger seg nært verdiene og ideologiene i barnehagen vil inneha en grad av makt. De vil bli stående som ytringer og være grunnmuren i kvalitetsdiskursen.

Som Fairclough (2008) sier er hegemoni den makten en sosial institusjon har. Derimot er makten ustabil og det foregår en kamp mellom samfunnsklasser for å opprettholde eller destabilisere dominansrelasjonene. Det er verdt å merke seg at de kampene foregår ikke bare mellom ulike institusjoner men også innad i institusjonene. Som et eksempel kan det finnes de innenfor barnehagen som er enige i føringene og ønsker en slik arbeidsmåte og mål for sin organisasjon. I tillegg vil det finnes de som er imot og de som legger seg midt imellom. De som er midt på kan være enige i føringene men uenige i metoden som skal brukes. På denne måten blir den hegemoniske og ideologiske kampen kjempet i flere sosiale lag.

Dette konkludere analysen i masteroppgaven. Funnene som er gjort tas med inn i påfølgende drøftingsdelen. Her vil de diskuteres i lys av teoretiske perspektiver som ble etablert i teorikapitlet. De teoretiske perspektiver kunne belyse funnene og nyansere de videre inn mot en besvarelse av problemstillingen.

Kapittel 5 - Drøfting

I dette kapitlet sammenfattes funnene fra analysen med de teoretiske perspektivene fra teoridelen. For å strukturere drøftingen vil jeg lage overskrifter rundt de temaene som var mest fremtredende og relevant for besvaringen av problemstillingen. Kvalitetsdiskursen i seg selv er et punkt for drøfting da denne er prominent i både problemstilling og analyse. Makt vil også være et diskusjonspunkt som vektlegges i stor grad da både funn og litteratur gjenspeiler dette. De allerede etablerte hegemoniske og ideologiske egenskapene ved teksten så vel som dens diskursive ytringer skal ses i lys av Foucaults maktperspektiv og beslektede begreper innenfor styringsteknologi. For å nærme meg problemstillingen ytterligere vil jeg se på ledelseperspektivene: verdiledelse og endringsledelse. I forlengelsen av endringsledelse er kompetanseheving og lærende organisasjon begreper som også vil drøftes. Et annet fokusområde under denne kategorien er den profesjonelle motstanden som kan oppstå blant ansatte i en endringsprosess og i verdidiskusjoner. En fortolkning av teksten har allerede forekommet innenfor den kritisk diskursanalytiske metoden. Teoriperspektivene vil her bygge på disse og belyse de videre.

Kvalitetsdiskursen

Problemstillingen etterspør kvalitetsdiskursen og hvordan den skaper implikasjoner for ledelse i barnehagen. Dahlberg, Moss & Pence (2013) sier at kvalitet er et sosialt konstruert konsept og at kvalitetsbegrepets mening og betydning produseres gjennom kvalitetsdiskursen. Diskursen om kvalitet i barnehagen er lett tilgjengelig i norsk barnehagepolitikk da de fleste stortingsmeldinger har dette som fokus. Et av oppgavens mål er å identifisere hvordan kvalitetsdiskursen kommer til uttrykk i Meld. st. 6 (2019-2020). Dahlberg, Moss & Pence (2013) mener at det er en likhet i språket som brukes om kvalitet og det språket som omtaler barnehagen som produsent av læringsutbytter og mål. Her mener de at det kan identifiseres et syn på barnet som objekter for læring. Barnehagens oppgave blir å støtte barna i deres læringsprosess og samtidig vurdere sin egen praksis. Ut ifra dette perspektivet kan det virke som kvalitet knyttes sammen med barns læringsutbytte. Tanken om barn som passive mottakere av læring bygger opp under et syn på barn som ansatte i barnehagen kan stille seg i opposisjon til. Dahlberg, Moss & Pence (2013) forstår at innad i institusjoner kan det skapes forståelser av barn basert på kollektive og individuelle meninger om hva en barndom bør inneholde og hva et

barn er. Dette gjør at synet på barn og barndom er basert på mange forskjellige meninger. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen er ofte sentrert rundt barnet og barneperspektivet er i fokus.

Denne modernistiske tanken om barnet som enhetlig subjekt i verden stående utenfor relasjon til andre og uten kontekst, vil være fremtredende om det skal dannes en standardisert metode for å vurdere alle barn. I motsetning til Dahlberg, Moss & Pence (2013) sin postmodernistiske forståelse av at det ikke kan fastsettes noen standard for hva et barn eller barndom er fordi det vil være avhengig av konteksten og den relasjonen barnet har til andre. Samtidig sier de at forståelsen av hva barn er produserer det pedagogiske innholdet i barnehagen og skaper barnehagen som konsept. Analysen viste at stortingsmeldingen snakker om individuelle tilpasninger til det enkelte barn for at alle skal være inkludert i et fellesskap. På samme tid finnes det sterke føringer for bruken av standardiserte tester og kartleggingsverktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet. Tanken om individuell tilpasning kan oppleves å stå i kontrast til dette. Skal et verktøy for språkkartlegging brukes på alle barn vil resultatene kunne variere stort. Om tanken at barns utvikling er lineær i den forstand at alle aldersgrupper utvikler seg på likt, kan tanken om inkludering av alle bli vanskelig å oppnå. Om hensikten derimot er å skape et utgangspunkt for kunnskap om barnets språklige ståsted, for så å igangsette individualiserte tiltak, er det avhengig av profesjonsutøvernes kompetanse. Bruken av standardiserte verktøy er ifølge Dahlberg, Moss & Pence (2013) en måte å gjøre veden mindre kompleks og målbar. I motsetning til kvaliteten på relasjon eller lek, kan kvaliteten på læring være lettere å måle. Hammer (2017) kommer inn på dette med en tanke om at planmessig forming av barnet kan få konsekvenser for danning, omsorg og lek.

Stortingsmeldingen er klar på at det ønskes høyere kvalitet i barnehagene og forbinder dette blant annet kartlegging. Ut ifra tekstmaterialet i analysen kan det virke som det ikke er viet like stort fokus på lek, danning og omsorg. Læringsbegrepet står sterkest av begrepene i samfunnsmandatet og var fremtredende i tekstanalysen. Ved flere anledninger ble læring brukt i sammenheng med kvalitetsbegrepet. I tillegg ble begrepene *mestring* og *utvikling* ofte nevnt i samme setning som læringsbegrepet. Nygård (2015) sin forskning på læringsdiskursen viste at læringsforståelsen og læringsbegrepet hadde blitt snevrere og på langsikt ville dette kunne endre rammebetingelsene for barnehagen. Ved at læringsbegrepet står sterkt i stortingsmeldingen vil det kunne tilsi mindre rom til de tre andre begrepene i barnehagens samfunnsmandat: *lek*, *omsorg* og *danning*.

Stortingsmeldingen legger også vekt på begrepene *fellesskap*, *utvikling* og *mestring* gjennom mye av teksten. Bruken av disse, i tillegg til læring, står sterkere enn de overnevnte begrepene:

lek, omsorg og danning. På en måte kan det fremstå som meldingen ønsker å etablere disse som mer betydningsfulle ved at de brukes hyppig. Det kan tenkes at de løftes frem som verdier som de profesjonelle i barnehagen vil måtte forholde seg til. Her vil det kunne forekomme en debatt om hvorvidt leken skulle stått sterkere, samtidig som de verdiene som presenteres også kan tenkes å være av betydning for profesjonsutøveren.

Inngangen til en diskurs er gjennom analyse og tolkning av språk. De ytringene som legges frem i teksten kan gi en pekepinn på de diskursive grupperingene. Foucault (2002a) snakker om «statements» eller ytringer innenfor diskurs. Han kaller de for diskursens atomer eller byggesteiner. Definisjonen av en ytring, som gitt av Foucault (2002a), er et element som står alene eller sammen med andre elementer av samme type. Ytringene må høre til en kategori og kan på samme tid høre til forskjellige diskursive regimer uten at det finnes forskjeller i deres lingvistiske struktur. Derfor vil det være viktig å se på kategoriene som ytringene står under.

Det kan settes opp en oversikt over elementene som er mest gjennomgående i teksten når det kommer til kvalitet. Dette danner følgende kategorier:

- Kompetanseheving blant ansatte i barnehagen
- Bruken av standardiserte verktøy for måling av barns læringsutbytte
- En økning i barns læringsutbytte
- En bedring i barnehagelærerutdanningen slik at flere kompetente pedagoger kommer inn i barnehagene

Foucault (2002b) forklarer videre sin forståelse av ytringer og debatterer deres maktposisjon. Dette kaller han for et diskursivt regime. Konsepter, klassifiseringer og kategorier som brukes til å analysere, beskrive og konstruere virkeligheten er definisjonen på et diskursivt regime. Hensikten er å sette standarder for hva som er riktig praksis og ikke. Dahlberg, Moss & Pence (2013) bygger videre på Foucaults (2002b) tenkning og sier at det er konsepter, klassifiseringer og styringsteknologier som leder handlingene til de ansatte. Det vil si at de kategoriene som er nevnt ovenfor, og som kommer frem i analysen, står som et diskursivt regime som definerer hva som er riktig fokus i arbeidet med kvalitet. Diskusjonen om kvalitetsdiskursen knyttet til diskursive regimer leder videre til makten som kan finnes innenfor disse regimene. Dette gir en naturlig overgang i neste drøftingspunkt som er makt.

Makt

Før en diskusjon omkring makt kan begynne vil det være nyttig å etablere de eksisterende rammene og hierarkiet. Hvem som innehar en gitt maktposisjon og hvordan den utøves er et viktig utgangspunkt. Kunnskapsdepartementet, som er produsent og distributør av stortingsmeldingen, ligger under regjeringen som har den utøvende makten i samfunnet. Det vil si at i denne sammenhengen er makten som utøves gitt i form av lov. Derfor er maktforholdet i utgangspunktet preget av de rollene de ulike aktørene har. Rønbeck (2012) viser til Foucault sin forståelse av at makten ikke kan eies av noen. Den er dynamisk og produseres innenfor diskursen i en sirkulær, nettlignende funksjon. I motsetning til Foucaults (1998) forståelse står Kirkhaug (2018) med påstanden at lederen er i besittelse av makt. Disse to forståelsene står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre, men det høver en bevisstgjøring på hvordan makten blir produsert i diskursen. I likhet med makt, som ifølge Foucault (1991) blir produsert, er også det dynamiske og produktive aspektet en del av kvalitetsdiskursen da den sier at kvalitetsutviklingen skal være en kontinuerlig prosess. Dynamikken i dette vil kunne ligge i relasjonen mellom departement og barnehage og maktskifte innenfor diskursen.

Som nevnt i analysen under overskriften *sosial praksis* kan det virke som Fairclough (2008) nevner dominans som noe som bygges i relasjoner. Relasjonen mellom Kunnskapsdepartementet og barnehagene eksisterer som et utøvende og utførende forhold. Samtidig er det en annen relasjon som finnes gjennom intertekstualiteten i stortingsmeldingen. Under siste del av analysemodellen ble det dannet en hypotese om at teksten brukte ideologi og hegemoni for å bygge relasjon og nærhet til barnehagefeltet. Samtidig kunne bruken av intertekstualitet også være en faktor. Ved å trekke inn forskning, kompetansestrategien, rammeplanen og *lov om barnehager* posisjonerer stortingsmeldingen seg nært til fagfeltet. Ved å tilsynelatende sitte med en ekspertkunnskap vil departementet stå sterkere da føringene blir lagt. Under tekstens kritikk av Barnehagelærerutdanningen henviste den til en følgegruppe og en ekspertgruppe. Selv om det finnes mange retninger innenfor vitenskap så er det ofte at reliabel og validert forskning holder frem som troverdig. Ved å basere føringene nært til lover og forskning som nevnt over vil det gi en legitimitet til føringene. Det kan også være med å minske debatt og motstand, eller mer spesifikt motstandens troverdighet om den ikke er evidensbasert i seg selv. Sagt på en annen måte er de utsagnene som rører ved dette i teksten med å bygge opp diskursen. Den diskursive sannheten kan synes å være en tillitt til evidensbasert forskning som en prøvd og objektiv vitenskap som viser hva som er riktig praksis, og igjen kan sikre kvalitet i innholdet.

Samtidig kan føringene være innenfor Foucaults (2002c) begrep *governmentality*. Rønbeck (2012) beskriver dette som en strategi for selvstyring. Økning i kvaliteten i barnehagen er noe som er ønsket av barnehagelæreren så vel som regjeringen. Derimot kan hensiktene, verdiene, utgangspunktet og metodene være forskjellige. Det kan tenkes at prosesskvaliteten er det viktigste for en profesjonsutøver og at de politiske aktørene er mest opptatt av resultat kvalitet. Derimot kan det også tenkes at resultater vil være viktig for eiere og ledere av barnehagen også med tanke på en økende konkurranse mellom barnehagene på bakgrunn av full barnehagedekning. Gode resultater i foreldreundersøkelser kan være god reklame for barnehagen og bidra til rekruttering av søkere. Stortingsmeldingen støtter seg til flere begreper og mål som barnehagelærerne kan se seg enige i, deriblant fokuset på tidlig innsats, fellesskap og inkludering. På en side kan det tenkes at ved å snakke barnehageprofesjonens språk er det lettere for departementet å få føringene implementert uten motstand. I Foucaults (2002c) *governmentality* perspektiv kan det tenkes at selvstyring er en strategi for å få arbeidet igangsatt ved at ansatte føler at de bruker metoder og arbeider i retning av noe de kan føle er innenfor deres eget verdisyn. Rønbeck (2012) mener at det finnes en sammenheng mellom politisk styring og selvstyring. Det finnes også et forhold mellom *governmentality* og begrepet New Public Management (NPM). Kunnskapsdepartementets samfunnsmandat er å sette rammene og føringene for det arbeidet som skal gjøres. Samtidig bli ansvaret for implementering av de ulike tiltakene så vel som den praktiske gjennomføringen gitt til eiere og ledere i barnehagen. Ansvaret for evalueringen av tiltakene ligger også på lederne. Til sist kan lederen i barnehagen og eierne bli holdt ansvarlig om føringene ikke blir fulgt og innarbeidet i praksisen.

Når Foucault (1991) presenterer sine tanker om synlig og usynlig makt kommer assosiasjoner til det overnevnte. NPM kan sammenlignes med den disiplinære makten som Foucault (1991) beskriver. Ved at maktutøvelsen finner sted i det skjulte er subjektene den utøves over ført frem i lyset. I overført betydning vil det si at lederen og de andre aktørene i barnehagen er «synlige» når de implementerer, vurderer, endrer og utøver sin praksis. På grunn av ansvarsdelegeringen er ikke den som sitter i maktposisjonen like synlig. Som teksten beskriver kan det fremstå som at Kunnskapsdepartementets rolle i implementeringen av føringene vil være som veiledende og støttende til arbeidet.

Foucault (1998) mener at diskurser kan brukes for å utøve makt, samtidig er de inngangen til motstand. Ved å være bevisst bruken av disiplinær makt gjennom diskurs kan lederen gjøre makten synlig gjennom å bruke diskursen som en taktisk brikke og skyve maktbalansen. På denne måten kan det tenkes at lederen kan påvirke noen av implikasjonene for sin ledelse ved

å få stemmen sin inn i forkant av at føringene blir satt. Gjennom å engasjere seg i politiske debatter og høringsforslag kan en motstand mot føringene etableres. Som Barnehageoppgjøret gjorde ved å engasjere seg og forlange at lekens egenverdi skulle få større plass i rammeplanen anno 2017.

Stortingsmeldingen kritiserer Barnehagelærerutdanningen (BLU) og herunder spesielt pedagogikk faget. Dette er tidligere sett på i analysen. Foucault (2018) kritiserer også utdanningssystemer. Derimot er hans vinkling inn mot at utdanning er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilgangen til diskursene. Han kaller det en fastsettelse av roller for talende subjekter. Det betyr at de personene som kan tale sin ytring er fastsatt i en rolle som er gitt av begrensningen i diskursen. Stortingsmeldingen setter et krav om bedring av BLU gjennom å øke karaktersnittet i norskfaget. Et diskursivt element som kan ses gjennom stortingsmeldingen er at språkferdigheter anses som en indikator på kvalitet. Foucault (2018) sier at tilgangen til diskursen bestemmes av utdanningssystemet. Slik jeg forstår det handler det her om at for eksempel BLU har et pensum som gir de den kunnskapen barnehagelærerne trenger for å utøve sitt yrke. Derimot er det kun den kunnskapen som gjøres tilgjengelig gjennom pensumlitteratur, undervisning og arbeidskrav som konstruerer denne kunnskapen. I Foucaults (2018) perspektiv er dette en form for makt fordi innholdet og tilgangen til diskursen er forhåndsbestemt. På samme tid poengterer han også at utdanningen er en tilgang til diskursen. Det betyr at uten utdanningen så vil forståelsen av og muligheten til å påvirke diskursen være mindre. Oppsummert vil det si at utdanning både tillater og forhindrer diskurs ifølge Foucault.

Utdanning av barnehagelærere vektlegges i stortingsmeldingen og det vies mye tillitt til bemannings- og pedagognormen. Fra departementets side finnes en tanke om at disse to normene til sammen danner grunnlaget for bedre kvalitet i barnehagen. Det kan finnes en tydelig uoverensstemmelse med at normene anses som grunnleggende for kvalitet og med Barnehageopprøret i 2018 hvor barnehageansatte mente at bemanningsnormen var for lav. Videre har meldingen fokus på overskuddet av barnehagelærere som kommer ut i barnehagene skal brukes til å forbedre kvaliteten. Summen av føringene rundt BLU kan fremstå som det foreligger en tanke om investering for fremtidig gevinst. Dette er et økonomispråk i den forstand at en investering nå vil gi lønnsomhet i fremtiden. Dette gir en implikasjon for ledelse da revisjonen av BLU vil utdanne fagpersoner med et kunnskapsgrunnlag som er begrenset av kvalitetsdiskursen.

Faircloughs (2008) begrep utsagnskraft kommer ofte til syne i stortingsmeldingen. Valg av ord er kraftigst da beskrivelser av BLU blir gitt. Herunder at pedagogikkfaget er pulverisert og at

den akademiske tyngden er borte. Det kan være en hensikt fra Kunnskapsdepartementet å bruke utsagnskraften for å understreke viktigheten av å forbedre innholdet i utdanningen. Det kan tenkes at dette er en styringsteknikk for å endre pedagogikkfaget slik at det indoktrineres en ny pedagogisk plattform for barnehagelærerne. Opprøret og motstanden fra barnehageansatte er basert i erfaring, fagkunnskap og pedagogiske vurdering. Dette og kunnskapen om barn og lek brukes som motargument for å iverksette endringer og tiltak basert på politiske føringer. Ved å endre barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag og pedagogiske utdanning kan de styres mot å opparbeide seg et verdigrunnlag som er i tråd med politikernes ønsker. På denne måten kan fremtidig motstand og opprør forhindres. Stortingsmeldingens kritikk er rettet mot de områdene innfor faget som barnehageprofesjonen holder ved som sitt eget. Foucaults (2002c) governmentality er i tilfellet tilstede i dette. Ved å endre profesjonens kunnskapsgrunnlag vil utøverne styre seg selv mot det de anser som sitt mandat, som igjen vil være i tråd med departementets forståelse av kvalitet.

Implikasjonene for ledelse kan oppsummeres med disse føringene. Betydningen er at lederen må nærme seg en høyere kvalitet i barnehagen ved å sette mer fokus på barns læringsutbytte gjennom standardiserte måleverktøy som ansatte systematisk skal bruke for å oppnå mål. De skal også vurdere sin egen praksis og lederen skal legge til rette for å sikre et rammeverk for kompetanseheving. Fremtidens barnehagelærere er gitt en fagkunnskap som også bærer preg av kvalitetsdiskursen. Før jeg går videre i å beskrive hvordan implikasjonene fra kvalitetsdiskursen kan håndteres i barnehagen vil jeg drøfte effektene av makt i disse føringene da det også vil ha innvirkning på ledelse av barnehagens kvalitetsarbeid.

Implikasjoner for ledelse

Det er mange lederstiler, modeller og ledelsesteorier som kan knyttes til en slik type prosjekt. Min problemstilling ser etter implikasjonene for ledelse og ikke direkte på hvordan arbeidet skal ledes innad i barnehagen. Jeg vil forholde meg til tekstmaterialet og drøfte hva føringene gir av utfordringer som lederen må ta stilling til i sin barnehage. Fokuset vil være på hvordan lederen kan igangsette et slikt arbeid og det krysspreset lederen vil kunne måtte håndtere. Jeg velger å bruke terminologien fra teksten og bruke leder som betegnelse. I den forstand er lederen styreren i barnehagen og ikke pedagogisk leder. Analysen viste at kvalitet og ledelse følger hverandre nært. Andre del av KDA- modellen, diskursiv praksis, viste at teksten er skrevet for

profesjonelle aktører innen barnehage, skole og SFO. Den trakk på forskningsrapporter og andre tekster og lover som en støtte til føringene i teksten.

Endring for læring

Endringsledelse og verdiledelse er de ledelsesfilosofiene som språket i teksten fra stortingsmeldingen øyeblikkelig gir assosiasjoner til. Ved at det sies i klartekst at kvaliteten i noen barnehager er for lav og trenger å få et løft. Innenfor dette er det et mål om at kvaliteten skal bli god. Ordet *god* ble synlig gjennom tekstanalysen som et beskrivende ord. I analysen kommenterte jeg at det kan være en strategi som forfatteren av teksten bruker for å sette kravene på en terskel som føles overkommelig. Implikasjonen om at en leder som skal øke *lav* kvalitet til *god* kvalitet er lettere å iverksette som prosess enn om det forventes *eksepsjonell* kvalitet. Teksten har en sammenheng hvor de ulike delene følger hverandre i et mønster. Etter å ha etablert at kvaliteten er for lav går teksten over i å gi beskrivelser på hvordan dette kan bøtes.

For å kunne nærme seg føringene som legges i stortingsmeldingen er barnehagen nødt til å fungere som en lærende organisasjon. Som sagt er læringsbegrepet fremtredende i teksten og det forventes at ansatte skal jobbe med læring sammen med barna men også øke sin egen kompetanse. Sånn sett er læringsbegrepet delt. Læring i form av pedagogisk praksis rettet mot barn er den utøvende læringen. Tilegnelsen av lærdom i form av kompetanseheving er ansattes oppgave. Hensikten med kompetanseheving er at ansatte skal øke sin kompetanse i sitt arbeide for å kunne utøve bedre pedagogisk praksis mot barna. Yukl (2016) viser til Lewis (1951) «force- field» modell som beskriver tre faser i endringsarbeid: *oppløsning*, *endring* og *reetablering*. I disse endringsfasene er det tydelig at ingen av disse stegene kan forbigås fordi dette kan skape motstand. Oppløsningsfasen erkjenner at eldre praksis og tankesett må utvikles videre. Ofte skjer denne endringen da ny forskning eller nye lovverk stiller krav om endring. I et politisk perspektiv brukes gjerne lovverk for å presse dette frem. Når endringene blir lovmessige krav er det vanskeligere for de aktuelle yrkesgruppene å stille seg i opposisjon til dem. Det er også viktig å poengtere at ikke alle føringene eller krav har som hensikt å utøve makt for maktutøvelsen i seg selv. Mange av føringene fra Meld. st. 6 (2019-2020) poengterer viktigheten av tidlig innsats og inkludering. Samtidig er kompetanseheving en viktig faktor for å utvikle faget innenfor profesjonen. I Lewins endringsfase så ser personalet etter nye måter å løse ting på og en ny praksis. Reetableringen handler om å sette de nye metodene og målene ut i virke. Her er Yukl (2016), som viser til Lewins, tydelig på at for å lykkes med endringsarbeidet må ansatte være en del av prosessen fra starten.

Stortingsmeldingen er også tydelig på at alle ansatte skal være en del av vurderingsarbeidet som gjøres av barnehagens praksis. Vurderingen av egen praksis skal foregå systematisk. Det betyr, ifølge meldingen, at arbeidet skal planlegges og vurderes med utgangspunkt i lokale planer, barnehageloven og rammeplanen. På samme tid legges det lite detaljerte bestemmelser for hvordan dette skal foregå. Hvor stor rolle skal den enkelte ansatte ha i kompetansehevingen og hvordan skal dette gjennomføres i praksis. Stortingsmeldingen sier at det skal foreligge en refleksjon på bakgrunn av diskusjon. Hvordan dette utøves i praksis er gitt lederen å bestemme. Dette kan gjenspeiles i Gotvassli (2014) sin påstand om at ingen beskrivelser ligger til grunn for hva en lærende organisasjon skal være. Dette kan ses som et kjennetegn på politiske føringer at selve metodikken for å oppnå de legges til organisasjonene.

Senge (2006) presenterer sine disipliner som en måte for at mennesker i organisasjoner skal lære å lære i lag. I disiplinene vektlegger Senge personlig refleksjon, endring av mentale tankesett til det å skape en felles visjon for arbeidet som igjen gjør at ansatte kan lære sammen i team. Alt dette settes i system og er avhengig av hverandre på samme måte som Lewins modell krever at de tre fasene følges i rekkefølge. Dette kan være nødvendige strategier for en leder å bruke i møte med de politiske føringene. Stortingsmeldingen sier at eiere og ledere skal få handlingsrom til å drive kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling. På samme tid henviser teksten til Utdanningsdirektoratets verktøy som skal sikre kvalitet. Selv om definisjoner kan mangle rundt sentrale begreper blir det likevel fremlagt et arbeidsredskap.

Derimot advarer Hennem & Østrem (2018) barnehagelærere mot bestemmelser gitt fra ekspertgrupper som finnes langt utenfor deres eget fagfelt. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er nær barnehagene i sitt arbeide da *lov om barnehager* og rammeplanen er de styringsdokumentene som danner rammeverket for innholdet i barnehagen. Et viktig poeng er at lederen selv også er en fagperson som har sin utdanning som oftest gjennom barnehagelærerutdanningen. Føringer som settes på lederen for å endre praksis i sin barnehage er like reel som for de øvrige fagpersonene. Dette kan være med å bygge under det krysspresset som Børhaug & Moen (2014) nevner.

Motstand og krysspress

Utfordringene med implementeringen av føringen og arbeidet med kvalitetsutvikling kan komme i form av motstand fra personalet. I senere tid har barnehageprofesjonen stått i motstand til politiske føringer. Pettersvold & Østrem (2018) kaller dette for et profesjonelt ansvar og

legger til at barnehagelærere er i besittelse av en bestemt kunnskap, som gjør at deres kritikk av styringstendenser må tildeles en faglig tyngde.

Politisk styring legger ned lovmessige føringer for endring av barnehagens innhold og virksomhet i en bestemt retning. Samtidig kan det oppstå motstand i personalgruppen i form av interesse- og verdikonflikter om de politiske bestemmelsene står i motstand til faget. Børhaug & Moen (2014) kaller dette en spenning imellom politikk og fag. Hammer (2017) tilføyer er det ikke uvanlig å tenke at sterke politiske føringer vil kunne skape et krysspess. Denne spenningen, eller krysspesset, vil være noe av lederens oppgave å håndtere på bakgrunn av føringene fra stortingsmeldingen. Dette støttes av Børhaug & Moen (2014) som presiserer det er en viktig lederfunksjon å skape bevisstgjøring rundt verdiene og innholdet som fremmes i styringsdokumentene. En annen lederfunksjon, som likestilles med den foregående, vil være å tilrettelegge for dokumentasjon, vurderinger, veiledning og refleksjon innad i personalgruppen. Dette finnes også i stortingsmeldingen som fremhever en systematisk vurdering av barnets ferdigheter som ikke bare en kvalitetsmåling, men også som et område for dokumentasjon av arbeidet.

Hennum & Østrem (2018) legger til at det skjer en maktforskyvning i profesjonsfeltet når politikken involverer seg i barnehagens kunnskapsgrunnlag og profesjonsutøvelse. Maktfaktoren ligger i at kunnskapsgrunnlaget og arbeidsformene blir definert av politikerne som ikke er profesjonsutøvere med tilknytning til barnehagen. Det kan tenkes at dette er tilfellet for flere yrker og profesjoner i samfunnet. Norge som demokratisk samfunn vil ha en folkevalgt regjering som utøvende statsmakt. Gjennom dette vil de som er valgt til sitt embete utføre sin funksjon. Konstruksjonen av det demokratiske samfunnet i seg selv danner den virkeligheten hvor alle kan ytre sin mening, men ikke alle blir direkte medbestemmer til sin virkelighet.

Verdigrunnlaget

En måte å nærme seg forsoning i motstanden er å engasjere personalet i en verdidiskusjon. Verdiledelse deles inn i verdibevist og verdibasert ledelse. Aadland & Askeland (2017) foretrekker verdibevist ledelse fremfor en verdibasert. Dette begrunner de med at en proklamering av barnehagens kjerneverdier sjelden skaper endring. Samtidig sier de at den verdibeviste delen ser etter hvordan arbeidet utføres på bakgrunn av de verdiene som ligger til grunn. Dette trenger ikke være en bevisst handling. Alle har et sett med verdier men ikke alle er bevisste på at de påvirker den jobben de utfører. Som Senge (2006) ønsker å gjøre ved bruk

av disiplinene er å bevisstgjøre de verdiene som ligger til grunn og få verdier og visjoner til å bli felles for organisasjonen. utfordringene i dette prosjektet er at verdiene kommer fra utenfor barnehagen. Det er ikke snakk om kompetanseheving basert på lederens observasjoner om hvilke områder ved praksisen som trenger et løft. Bestemmelsene som legges kan ha en annen verdidimensjon enn de som ligger til barnehagen. Derfor er den verdibevisste ledelse viktig for å vite hvilke verdier som styrer praksisen. Ifølge Gotvassli & Vannebo (2016) blir produksjonen i en organisasjon kvalitetssikret av et godt verdigrunnlag. Målet for lederen vil være å skape en felles forståelse for barnehagens samfunnsmandat på bakgrunn av lovmessige føringer og utvikle et felles verdigrunnlag. Forsoningen av verdigrunnlaget som kommer fra politisk hold og det som er innenfor barnehageprofesjonens kunnskap vil kunne skape en praksis som er dynamisk og i utvikling.

Konklusjon

I norsk barnehagepolitikk er kvalitetsdiskursen synlig da de fleste stortingsmeldinger omhandler kvalitetsvurderinger og økning av kvalitet. Problemstillingen i denne masteroppgaven ser etter hvordan kvalitetsdiskursen blir påvirket av et politisk dokument og hvilke implikasjoner dette får for ledelse av barnehagen. Kvalitetsdiskursen, som den ble fremstilt i Meld. st. 6 (2019-2020), fokuserte seg rundt en økning i kvaliteten i tilbudet i barnehagen ved at metoder og kartleggingsverktøy, utviklet av utdanningsdirektoratet, brukes for å kartlegge barns læringsutbytte. Kvalitetsutvikling knytter seg spesielt til de tre begrepene: *læring, utvikling og mestring*.

Samtidig skapes en antakelse om at barnehageutdanningen lider under et pulverisert pedagogikkfag og et tap av sin akademiske tyngde. Kvalitetsdiskursen anser bemanning- og pedagognorm som grunnleggende for å øke kvaliteten og ser et overskudd av nyutdannede barnehagelærere som et kvalitetsmål for fremtiden. Ved at stortingsmeldingen har et stort fokus på kompetanseheving og bedringen av barnehagelærerutdanningen på sikt, kan vitne om at den kompetansen som barnehageprofesjonelle innehar er verdifull for samfunnet. Ved at det også ønskes en økning av pedagoger i barnehagene deres fagkunnskap anslås som en kvalitetsindikator.

Stortingsmeldingen vektlegger også at kvalitetsøkning er en konsekvens av kompetanseheving. Lederen pålegges å gi ansatte rammer for, og muligheten til, å utvikle sin kompetanse.

Dette vil være en pågående prosess med kompetanseutvikling i barnehagen. Her vil lederen måtte balansere sin rolle som profesjonsutøver selv og for sine ansatte. Hensikten med å lede ansatte gjennom en verdidiskusjon for å forsone verdiene fra føringene med de iboende verdiene i fagpersonene og barnehagens eget grunnlag vil være å sikre at barnehagen implementerer føringene og leder ansatte gjennom en endringsfase.

Når alt kommer til alt finnes føringene for å sikre at barnehage som samfunnsinstitusjon har klare mål og tydelige føringer. Her stilles det krav til innholdet og hvordan arbeidet skal utføres. Hensiktene kan være gode, men det som gjerne skaper uro er at barnehagelærerne som profesjonsutøvere ikke klarer å speile sin fagkunnskap i de føringene som blir pålagt dem. Spesielt da stortingsmeldingen manglet et fokus på lek, omsorg og danning som er en del av samfunnsmandatet til barnehagen.

Implikasjonene dette gir for ledelse av barnehagen er en New Public Management filosofi hvor ansvaret for implementering av føringer, kompetanseutvikling, pedagogiske verktøy, vurderinger og evalueringer er gitt til barnehagene. For å imøtekomme dette må lederen kontinuerlig jobbe med endringsledelse og kompetanseheving i sin barnehage. Samtidig vil det være viktig å kollektivt bevisstgjøre og begrunne det nye verdigrunnlaget slik at den enkelte barnehage, gjennom refleksjon og vurdering, kan forsone sine verdier. Lederen vil måtte være bevisst sine egne verdier som fagperson og være klar for å håndtere motstand i seg selv og i sin ansatte gruppe.

Til slutt vil lederen være tjent med å engasjere seg politisk og være bevisst kvalitetsdiskursen, slik at den kan brukes for å skape motstand mot verdier og føringer som står i strid med barnehagen som profesjon, og forsøke å forsone politikerens ønsker med profesjonens egne verdier. På den måten kan det tenkes at kvalitetsdiskursen i fremtiden vil bestå av profesjonsutøvernes fagkunnskap og forståelse om hva som utgjør kvalitet for barna, sammenfatte med de politiske føringene, som igjen vil danne nye implikasjoner for ledelse av barnehagen.

Referanseliste

Aadland, E. & Askeland, H. (2017). *Verdibevisst ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barne- og familiedepartementet. (1999). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. (St. meld. 27 (1999-2000)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>

Barne- og familiedepartementet. (2004). *Om lov om barnehager (barnehageloven)* (Ot.prp. nr. 72 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0914924d417c4c4d96255a237ca402b6/no/pdfs/otp200420050072000dddpdfs.pdf>

Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>

Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality – a treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.

- Børhaug, K. & Moen, K. (2014). *Politisk- administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Eliassen, K. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse (5. utgave)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1987). *Barnehager mot år 2000*. (Meld. st. 8 (1987-1988)). Hentet fra https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1987-88&paid=3&wid=a&psid=DIVL1968&pgid=a_0851&s=True
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikk>
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2002a). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2002b). *Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984. Volume 3*. [Kindle]. London: Penguin Books. Hentet fra <http://www.amazon.com>
- Foucault, M. (2002c). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Foucault, M. (1998). *The Will to Knowledge. The History of Sexuality:1*. London: Penguin Books.

Foucault, M. (2018). *Diskursens orden*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Gee, J. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.

Gergen, K. (2015). *An Invitation to Social Construction*. London: SAGE Publication Ltd.

Gotvassli, K.Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, K.Å. (2014). *Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver*. I Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.Å & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gotvassli, K.Å, & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager*. NOVA- rapport 1/13. Oslo: NOVA.

Hennum, B. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jørgensen, M.W & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2016). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St. meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseheving i barnehagesektoren 2007-2010*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/kompetansestrategien/kompetanse_3korr.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvaliteten i barnehagen*. (St. meld. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Framtidens barnehage*. (Meld. st. 24 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. (Meld. st. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. st. 19 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018- 2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. st. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

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>

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schei, S.H & Kvistad, K. (2018). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practise of The Learning Organisation*. London: Random House.

Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31, 194-209.

<https://www.idunn.no/file/pdf/50741168/art03.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>

Yukl, G. (2016). *Å lede organisasjonsendringer*. I Martinsen, Ø. (2016). *Perspektiver på ledelse (4. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av forskningsprosjektet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse av kvalitetsarbeid i barnehagen

Referansenummer

221306

Registrert

24.09.2019 av Vegar Bones - 062107@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Merete Amundsen, hma@dmmh.no, tlf: 99301408

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vegar Bones, vegarbones@gmail.com, tlf: 95743197

Prosjektperiode

01.10.2019 - 24.06.2020

Status

14.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 24.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD