

Arrangement av kropp, kraft og kunnskap;

Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren

Bente Ulla



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2015

© Bente Ulla, 2015

*Doktoravhandlingar forsvarte ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
Nr. 238*

ISSN 1501-8962

Det må ikkje kopierast frå denne boka i strid med åndsverklova eller i strid med avtalar om kopiering inngåtte med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Omslagsbilete: Olav Christopher Jenssen, veggmaleri
"Lack of memory (1994)" i Helga Eng's hus.
Grafisk produksjon: John Grieg AS, Bergen.

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika forlag i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

Føreord

Ovanfor datamaskina mi på kontoret heng det ein serviett fylt med pennestrek og ord. Ein gong låg servietten under ein kopp i kaffibaren. Skifta på servietten er spor frå ei hending av fagting-lausprat under ei ettermiddags-kaffi-stund. Når eg no ser på servietten som heng der på oppslagstavla, ser eg at eg har sett to strekar under ordet *Apparatus*. Eg har tatt hardt i når eg har sett strekane, for kulepennens spiss har rive hol i det øvste laget av papir. Noko har oppstått rundt bordet, kroppane, praten. Noko har skapt sterk gjenklang i arbeidet eg held på med, i noko eg har lest, sett, kjent på... eller levd. Det er ikkje berre servietten som har fått spor djupt rispa inn av drøftingar som tek form rundt bordet. Eg òg. Avhandlinga òg.

Takk Ninni, Mette, Ann-Sofi, Tonje, Nina, Asbjørg, Kjartan, Nora, Marianne; heile pedagogikkseksjonen, BLU, ved *Høgskolen i Østfold*. Takk for samtalane som får blodet til å strøyme litt meir intenst gjennom hjartet. Eg er yttarst takknemleg for å kunne være del av eit rikt fagmiljø.

Eg har verdfulle erfaringar frå å arbeide kollektivt med vitskaplege tekstar, ei erfaring som for alltid er skrive inn i meg frå arbeidet med masteravhandlinga ved *Høgskolen i Oslo*. **Takk** til Jeanette Rhedding-Jones, som introduserte meg til dei teoretiske tilnærmingane som har blitt viktige for meg. Takk for bordet du dekkja; med suppe og ost; med menneske; med muligheiter. Dei kollektive hendingane har operert i ilag med bøkene, pc-en, facebook-linkar, utskrivne artiklar. **Takk** til alltid hjelpsame bibliotekarar som har vore del av eit stort støtteapparat i arbeidet fram til avhandling. **Takk** til leiinga ved *Høgskolen i Østfold*, og særleg til avdeling for lærarutdanning. **Takk** til reingjeringspersonalet som trass eit kaos av bøker, papir og halvdrukne kaffikoppar både vaskar og helsar hyggelig på meg i gangane. **Takk** til *Det utdanningsvitenskaplige fakultet, ved Universitetet i Oslo* som opna dørene for at dette prosjektet kunne verte realisert. Gjennom doktorgradsprogrammet tilknytt *Institutt for pedagogikk* har eg fått tilgang til kurs som har gjort avhandlinga mulig å gjennomføre. Dei har også sørgja for at eg har fått god rettleiing undervegs. Eit heilt kraftsenter har stått tilgjengelege. **Takk** til Anne-Lise Arnesen og Tone Dyrdal Solbrekke som har vore medrettleiarar, og til Nina Rossholt som har vore ekstern lesar både til halvegs- og sluttseminar. Ei ruvande **takk** til hovudrettleiar Sidsel Germeten, som gjennom sine romslege, rause og realistiske tilbake-meldingar fekk meg som doktorgradskandidat til å tru på både eiga tekst og tenking.

Takk til alle kooperativt arbeidande kollegaer, fagfeller, redaktørar, kursansvarlege, konferansedeltakarar og studentar som har gitt energi og innspel til artiklar og papers som har lagt grunn for avhandlinga. Sjølvsaugt ligg det timar med arbeid aleine bak meg no når teksta

går mot trykk. Mykje av jobben har handla om å halde ut i mine egne resonnement. Eg har kjent på leddsmerter når eg har runda fjerde leddsetning i ei argumentasjonsrekke, og nok ein gong må innsjå at alt for mange poeng er forsøkt projisert inn i eitt og same avsnitt. Det er då eg må reise meg frå stolen, fjerne henda frå tastaturet og foreta ei runde med traske-tenking. Min kjære Mikke har tidvis døypt meg om til Professor Balthazar frå barne-tv, då traskinga mi er i beste Balthazar stil. **Takk** Elias og Mikke, fordi dokke får meg til å le og leve. **Takk** til familie og venner som har tålt at det har blitt lite tid til både fest, Facebook og familiebesøk, men som likefullt har heia på meg heile vegen.

Ein augustmorgon i 1993, i øsande regnver, sprang eg frå Fiestaen og inn barnehageporten for fyrste gong. **Takk** til alle barnehagebarna og barnehagefolket som eg har lært av og med. **Takk** til barnehagepersonalet som har delt kvardagsliv og forteljingar med meg.

Halden, juni 2015

Bente Ulla

Summary

This dissertation is composed of a collection of four articles which all explore kindergarten teachers' professionalism. Drawing on theoretical and methodological perspectives from Michel Foucault, the study analyses *how* professionalism may come into existence through an apparatus of bodies, power and knowledge. The dissertation is therefore titled: *Arrangement of Force, Body and Knowledge: A Study of Kindergarten Teachers' Professionalism*. The contemporary Norwegian kindergarten forms the thematic terrain of the study. It is designed as an experimental qualitative study which has come into existence on the juncture between theory and empirical constructions. It uses combined strategies, such as observations, group interviews and document studies. The Foucauldian concept of the dispositive/apparatus is set as the analytic approach of the research. The concept forms a passage through which the discursive configurations and reconfigurations of epistemic conditions can be extracted and dwelled upon. The work contributes to an expanding field of kindergarten research by exploring everyday life in the kindergarten. It offers critical perspectives on the manner in which professionalism is entangled in a play of force, bodies and knowledge. In addressing these aspects, secondary stories emerge -stories of how children are constructed in the context of early childhood education and care. The dissertation presents critical approaches concerning the increasing demand for mapping children's skills in contemporary kindergartens by exploring nuances of kindergarten teachers' knowledge, judgment and practice. The study makes empirical contributions by illuminating events in everyday life and analysing how the microelements of an apparatus enable pedagogy to be re-shaped in relation to contemporary conditions. By approaching governmentality through this analytical lens, the dissertation contributes methodologically with its transgressions of divisions between pedagogy and politic, theory and practice and body and mind. It contributes to the theory on how force circulates in microelements of the everyday kindergarten, as well as how surveillance and age-classifications are entangled in an arrangement where each child is being framed as a case.

Innhald

FØREORD.....	III
SUMMARY	V
INNHALD	VI
1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 Studien sitt tematiske terreng	1
1.1.1 Studien i ein diskurspolitisk kontekst	2
1.2 Problemstillinga i studien	4
1.2.1 Supplerande forskingsspørsmål.....	5
1.3 Omgrep i omløp.....	6
1.3.1 Barnehagelæraranes profesjonsutøving.....	6
1.3.2 Arrangement	8
1.3.3 Kropp	9
1.3.4 Kraft	10
1.3.5 Kunnskap	11
1.4 Ho med hendene på tastaturet; forskarposisjonane	12
1.5 Avhandlinga si oppbygging.....	14
2.0 FORANKRING I FLEIRE FELT	15
2.1 Fleirfaldige barnehagefelt	15
2.1.1 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera posisjonar, med særleg vekt på dei yngste barna.....	18
2.1.2 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera profesjon i lys av politiske aspekt	20
2.1.3 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera kropp	22
2.2 Vitskapsteoretiske forskingsfelt	23
3.0 TEORETISKE TERRENG	26
3.1 Teoretiske konsept frå Michel Foucault.....	26
3.1.1 Dispositiv og diskursive ordningar	27
3.1.2 Såpeglatte subjekt	28
3.2 Poststrukturalismen som forankringspunkt.....	29
3.2.1 Kunnskapsfelt og styringsmekanismer	30
3.2.2 Subjektivisering og disiplinering.....	30
4.0 METODOLOGISKE TILNÆRMINGAR.....	33
4.1 Studiens design	33
4.1.1 Kvalitativ eksperimentierende tilnærming	34
4.1.2 Empirisk tilnærming.....	35

4.2 Feltarbeid i to periodar	36
4.2.1 Fyrste periode av feltarbeid; observasjon og gruppeintervju	37
4.2.2 Andre periode av feltarbeid; gruppeintervju	40
4.3 Dokument frå ulike nivå	42
4.4 Empiriens status og analysestrategiar	43
4.5 Metodologiske vurderingar av kvalitetskriterier	44
4.5.1 Blindsoner i arbeidet; ytterligare validering	46
4.6 Forskingsetiske dvelingar	46
4.6.1 Ansvar for ivaretaking	47
4.6.2 Dilemma knytt til språk	49
4.6.3 Å handsame ulike posisjonar	51
5.0 ARTIKLANE I AVHANDLINGA	53
5.1 Introduksjon til artiklane	53
5.2 Resymé og retrospektive blikk på artiklane	54
5.2.1 Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen	54
5.2.2 (B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering	55
5.2.3 Auget som arrangement -om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren	57
5.2.4 The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research	58
6.0 SAMANSTILLING OG SAMANFATTING VERT SPISSA	60
6.1 Fire ferdseisårer mot den overordna problemstillinga	60
6.1.1 Etterspurnad etter uttrykk	60
6.2. Studiens sentrale tilskot	61
6.2.1 Profesjonsutøving gjennom overvakinga sine mange lag	61
6.2.2 Profesjonsutøving og aldersklassifiseringa	62
6.2.3 Profesjonsutøving i havet som karleggingsbølga oppstår i	63
6.2.4 Profesjonsutøving og barnet som kasus	64
6.2.5 Metodologiske tilskot gjennom overskridingar	67
6.3 Blikket vert vendt bortetter	68
7.0 Referansar	70
VEDLEGG	80

1.0 Introduksjon

I denne artikkelbaserte avhandlinga er profesjonsutøvinga til barnehagelæraren i sentrum for merksemda. Avhandlinga har tittelen: *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Studiens feltområde er den norske samtidsbarnehagen, og studien er gjennomført som del av eit Ph.d. arbeid i perioden 2011-2015. Studien som heilheit undersøker og drøftar korleis barnehagelæraren si profesjonsutøving utgjer ei tilstelling i endelaus emning. Tematikk og teori vev seg heile vegen inn i kvarandre når element av kropp, kraft og kunnskap vert fokusert. Konseptet *apparatus* utgjer studiens mest sentrale teoretiske konsept, og er knytt til Michel Foucault sin bruk av omgrepet (Foucault, 1980a). I studiens overordna tittel vert apparatus uttalt som eit arrangement, og peikar mot ei tilstelling av formasjonar og disposisjonar i barnehagelærarens profesjonsutøving. Konseptet utgjer eit analytisk reiskap som overskrid konstruerte skarpe skilje mellom pedagogikk og politikk, teori og praksis, hovud og kropp. Den teoretiske tilnærminga skal verte omfattande presentert, men eg vil starte med eit tematisk og kontekstuelt omriss, etterfølgt av studiens problemfelt.

1.1 Studien sitt tematiske terreng

Studien sin tematikk er knytt til barnehagelærarens profesjonsutøving innanfor utdanningsvitskaplege landskap. Fokus i studien er konsentrert kring barnehagelærarens virke i ein norsk kontekst, der målet er å bidra med nyanserte fortellingar om dynamiske aspekt ved barnehagelærarens profesjonsutøving. *Barnehagelærer* er nemninga på yrkesgruppa i barnehagen med bachelorgrad innan barnehagelærer-/førskulelærerutdanning. I 2013 vart barnehagelæraren *døyp*t om frå førskulelærer til barnehagelærer under forskrift om *Rammeplan for barnehagelærerutdanning*¹. I artiklane til denne avhandlinga er difor begge nemningane i omløp. Artikkelen som vart publisert i 2012 nytta tittelen førskulelærer. Dei to påfølgjande norskspråklege artiklane opererer med tittelen barnehagelærer, og omfattar også dei som har vitnemål som førskulelærer. I prosessen med ny barnehagelov er det signalisert at tittelen førskulelærer vert erstatta med barnehagelærer i lovformuleringane (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 34). Barnehagelærartittelen er dermed tilbake i same språkdrakt som før høgskulereforma på 1970-talet, då førskulelærerutdanningane fekk innpass i dei statlege

¹ Hausten 2013 starta dei fyrste utdanningane etter *Rammeplan for Barnehagelærerutdanning*, fastsett av Kunnskapsdepartementet 04.06.2012 med heimel i *Lov om universiteter og høyskoler* av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 andre ledd (Kunnskapsdepartementet, 2012).

lærarhøgskulane. Eg kjem tilbake til dette punktet under presentasjonen av barnehagen som felt. I denne avhandlinga vert ikkje nemninga *barnehagelærer* lest som ein gitt størrelse eller fast definisjon. Eg rettar merksemd mot profesjonsutøvinga gjennom diskursteoretiske tilnærmingar, og nyttar konseptet *diskurs* gjennom å følge Foucaults forteljingar om den diskursive orden (1999). Via diskursar vender eg meg mot krafta som ligg vevd inn i barnehagelæraren sitt vitkapsområde. Ordet *barnehagelærer* speglar ikkje ein røyndom, men vert derimot skrive fram som eit konstruert konsept under stadig emning. Denne studien undersøker og drøftar korleis bindingar mellom kraft, kropp og kunnskap tangerer, materialiserer og transformerer konseptet *barnehagelærer* og såleis også profesjonsutøvinga til barnehagelæraren.

1.1.1 Studien i ein diskurspolitisk kontekst

Avhandlinga skildrar korleis profesjonsutøvinga til barnehagelæraren opererer i samansette diskursive spenningsfelt i samtidskonteksten, noko som vev seg tett saman med kvardagslivet i barnehagen. For å synleggjere aktualiteten i studien, ønskjer eg difor å gå vegen om ein diskurs-politisk samtidskontekst som omfamnar tida studien har operert i. For medan studien har gått føre seg har samfunnsmandatet for barnehagelæraren si profesjonsutøving vore under endring i same tidsrom (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011; 2014). Det har vore gjennomført eit stortingsval som førte med seg eit regjeringsskifte². Det har difor vore skifte i den tilhøyrande statsrådposisjonen i kunnskapsdepartementet. Arbeidet med ein ny læreplan for barnehagen³, som var initiert av den føregåande kunnskapsministeren, vart sett på vent etter regjeringsskifte i 2013. Den nye regjeringa ville gjennomføre endringar i lovparagrafen før ei ny forskrift skulle forfattas. Rammepansutvalet hadde då nesten fullført sitt arbeid med forslag til ny forskrift som skulle tre i kraft frå 2015. Utvalet hadde bygd sitt arbeid blant anna på ei *Norsk Offentleg Utredning* (NOU 2012:1), som var skriven fram av det oppnemnte barnehagelovutvalet⁴. Og medan arbeidet med mi avhandling går mot slutten, har kunnskapsdepartementet fremja eit høyringsutkast til ny barnehagelov som i stor grad tangerer

² Regjeringa Stoltenberg II (2005-2013) søkte avskjed og Regjeringa Solberg (2013-p.d.d) vart utnemnd i statsråd 16. oktober 2013.

³ Rammepansutvalet vart oppnemnt av Kunnskapsdepartementet februar 2011, og var under leiing av Professor Elin Eriksen Ødegaard, *Høgskolen i Bergen*.

⁴ Barnehagelovutvalet vart oppnemnt av Kunnskapsdepartementet juni 2010, og var under leiing av Kjell Erik Øye. Utvalet la fram NOU 2012:1 med tilrådingar om endra lovjevna 16. januar 2011.

tematikken i denne avhandlinga. Kunnskapsdepartementet⁵ fremja 18. november 2014 forslag om å leggje til følgjande element i barnehagelova sin innhaldsparagraf §2:

Barnehagens pedagogiske arbeid skal dokumenteres og vurderes for å sikre at tilbudet er tilrettelagt barnegruppen og det enkelte barn. Barnehagen kan behandle de opplysninger som er nødvendig for å gi det enkelte barn et tilrettelagt pedagogisk tilbud i tråd med barnehageloven og om forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 32)

Forslaget supplerer barnehagelova med føringar for dokumentasjon og vurdering, og let dette stå i framgrunnen via fyrste leddsetning av § 2, innhaldsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 18). Enkeltbarnet som individ er markert og skilt ut frå gruppa, noko som vil skilje seg frå dagens barnehagelov (Barnehageloven, 2005). Eg les departementet sitt språk i høyringsutkastet som ei hending, og som ein *diskursiv formasjon* (Foucault, 1999). I denne avhandlinga vil diskursive formasjonar verte drøfta inngåande, og forbindingane til lovforslaget vert brakt inn i drøftingane som følgjer i avhandlinga sitt sjette kapittel.

Arbeidet med denne studien har altså gått føre seg samstundes med dei nemnde politiske omskiftingane kring barnehagen. Under studien har det skapt energi i den forstand at eg har opplevd nær aktualitet i tematikken som studien har arbeidd med. Barnehagelæraren sitt handlingsrom for dømekraft vert lest i relasjon til samtidskonteksten, noko som tidleg utgjorde studiens interessefelt. Men møte mellom empiri og teori gav undervegs grunnlag til å endre forskingsspørsmåla som studien innleia med. Eg hadde innleiingsvis starta med å spørje: *På kva slags vis og i kva grad kan endringar i førskulelæraren sin profesjonskunnskap vere relatert til offentlege føringar om kartlegging?* Men spørsmålet vart etterlate undervegs i studien, då det lokka meg inn i ei blindgate av kausale samanhengar. Endringane i profesjonskunnskap kunne ikkje reduserast til ei politisk tidsand eller verdsbilete. Eg ville heller ikkje lokkast inn i ei forklaring av *før-og-no*, då endringar i kunnskap alltid vil finne stad. Møte med empirien gav meg derimot eksempel som reiste ny tematikk. Gjennom empirien oppdaga eg aspekt ved barnehagelæraren si profesjonsutøving der kroppen vart sentralt. Samstundes vart eg gjennom studiar av teori meir og meir interessert i kroppen som analytisk utgangspunkt. Eg vart interessert i korleis kroppsperspektiv meldte seg på ulikt vis, og at kroppen alltid var involvert i ein orden. Kroppen viste seg som direkte involvert i vurderingsarbeidet, og saman med kraft og kunnskap, involverte kroppen seg som politisk aktør. Summen av desse erfaringane som eg gjorde undervegs, førte til ei justering av studiens problemstilling. Eg gjorde dette i ein to-ledda

⁵ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2014/14_5618/hoeringsnotat1.pdf [frå internett 28.11.14]. Dette er det utsendte høyringsforslaget om endringar i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehagar (Barnehageloven)

prosess, ved først å ta eit steg bak og stille eit meir ope spørsmål knytt til korleis profesjonsutøving kan kome til uttrykk. I neste omgang kunne eg deretter søkje etter nye nyansar av barnehagelæraren si profesjonsutøving som ikkje hadde vore tilgjengeleg for meg i forkant av studien. I det påfølgjande avsnittet vil eg synleggjere korleis problemstillinga vart justert og formulert.

1.2 Problemstillinga i studien

Den overordna problemstillinga er formulert på følgjande vis: ***Korleis kjem barnehagelærarens profesjonsutøving til uttrykk?*** Dette er ei open problemstilling, som i fyrste rekkje vart konstruert for å spreie studiens fokus knytt til profesjonsutøving, og samstundes halde fast i *korleis*-spørsmålet. I arbeidet med studien valde eg ei kvalitativ tilnærming, og via problemstillinga ville eg styre fokus inn mot skildringar av *korleis* barnehagelærarens profesjonsutøving kunne kome til uttrykk. Eg freista såleis å formulere problemstillinga i tråd med den teoretiske og metodologiske tilnærminga. Gordon (1991, s. 7) syner fram korleis Foucault gjentek *how*-spørjinga gjennom sitt forfattarskap: *Governmentality is about how to govern. Foucault continues here his predilection for “how” questions, for the immanent conditions and constraints of practice* (Gordon, 1991, s. 7). Problemstillinga skulle såleis støtte meg i å halde fokus mot styringsmekanismar i praksis og søkje etter nyansar via eit analytisk blikk som ikkje tok utgangspunkt i subjektet. Eg spør ikkje etter *kven*, eller etter *substans* i maktforhold. Derimot kretsar spørsmåla kring styringsmekanismar, for å undersøkje korleis styring kan ta form. Korkje krafta, kunnskapen eller kroppen vart lest ut frå ein logikk der menneskets eigen vilje trer inn som suveren. Med desse tilnærmingane søkte studien å halde fokus mot ein intrikat mosaikk av element i kvardagslivet, utan det humanistiske subjekt i tronande posisjon. Dette inneberer ikkje at mennesket vert plassert som ein passiv brikke i eit spel. Studien søkte via spørsmåla og via tilnærmingane å overskride skiljet mellom aktiv og passiv, noko eg vil utdjupe nærare både under dei teoretiske tilnærmingane og i den påfølgjande drøftinga.

Som eg skal gjere greie for i denne avhandlinga, var ikkje delelementa synlege for meg i prosjektets startfase. Nye element, spørsmål og perspektiv vart oppdaga undervegs i studien. Både i møte med teori og empiri vart eg særleg interessert i element knytt til kropp, kraft og kunnskap i profesjonsutøvingas uttrykk. Med ein metodologisk strategi knytt til analyser av samansette formasjonar, skreiv eg difor fram eit sekundært ledd i problemstillinga, og stilte spørsmålet: ***Korleis kjem barnehagelærarens profesjonsutøving til uttrykk som eit arrangement av kropp, kraft og kunnskap?*** Ordlyden i denne problemstillinga er konstruert

meir som ei syntese, og er formulert med blick for å konsentrere fokuset mot analysen. Den vart konstruert for å fange inn studiens opphavlege problemområde. Samstundes kunne eg utvide søket etter samanhengar som gikk på tvers av formasjonar. Som allereie nemnt, vart delelement i kvardagen sett i samanheng med ein større vev av konstruksjonar i samtidskonteksten. Gjennom studien viste det seg også som problematisk å omtale spesifikke *uttrykk* for profesjonen, i den forstand at det kunne implisere eit ønskje om spegling, eller skape avtrykk av ei fast form. Problematiseringar av omgrepet *uttrykk* vil følgje i avhandlingas sjette og siste kapittel, der studien vert samanfatta i ei avsluttande drøfting knytt opp til problemstillinga.

1.2.1 Supplerande forskingsspørsmål

For å kunne skrive fram samanfattainga har eg arbeidd fram fire artiklar som er bygd opp kring underliggjande forskingsspørsmål i forlenginga av problemstillinga. Eg vil kort presentere desse forskingsspørsmåla knytt til artiklane nedanfor, men kjem tilbake til korleis eg arbeidde spesifikt opp mot spørsmåla under presentasjonen av artiklane i femte kapittel.

I artikkel nr 1, stiller eg spørsmåla: *Korleis kjem verdiar, interesser og kunnskap om inkludering til uttrykk i personalets arbeid i barnehagen? Og korleis inngår kroppen som del av personalets arbeid med fellesskap, likeverd og tilhøyring?* Desse spørsmåla støttar meg i utforskinga av den opne problemstillingas fokus på profesjonsutøvingas uttrykk, og det var under dette søket eg oppdaga korleis kroppen kunne utgjere eit interessant aspekt i profesjonsutøvinga. I artikkel nr 2, stiller eg spørsmåla: *Korleis kan barnets avvenning av bleiebruk vere vevd inn i eit større arrangement av disiplinering? Og korleis sirkulerer og reorganiserer makta seg under arrangementa?* Gjennom desse forskingsspørsmåla ønskte eg å sette spesifikt fokus mot korleis maktteknologiar (Foucault, 1977; 1980b; 2000) kan kome til uttrykk gjennom barnehagelærarens arbeid med kvardagens rutinar. Den hjelpte meg til å utforske maktens subtile, samansette og sirkulære karakter knytt til barnehagelærarens profesjonsutøving. I artikkel nr 3, stiller eg spørsmåla: *Korleis kjem det betraktande blikket til uttrykk i det barnehagelærarane fortel om kartlegging i barnehagen? Og korleis kan eg gjennom språket spore aspekt av blick, makt og skjønn i eit profesjonsperspektiv (knytt opp mot kartlegging)?* Med desse spørsmåla kunne eg spesifikt spore uttrykk for skjønnsutøving i barnehagelærarens virke. Eg begynte her å oppdage korleis desse uttrykka kunne operere som eit arrangement, noko som eg deretter kunne utforske via konseptet *dispositiv*. I artikkel nr 4, problematiserar eg: *[how can I] explore how Foucault's dispositive, as well as the closely connected concept of apparatus, might be put to work methodologically when working with*

critical educational research? Denne tilnærminga skulle opne for ei utforsking av metodologiske aspekt ved studien. Samstundes konstruerte spørsmåla eg stilte vegar inn til ei analytisk tilnærming til å utforske uttrykk for barnehagelærarens profesjonsutøving som formasjonar. Spørsmåla eg etter kvart stilte vaks fram undervegs i studien, og for å kunne gjere greie for korleis studien har arbeidd opp mot spørsmåla, vil eg i fyrste omgang kort forklare kva som ligg i dei mest sentrale omgrepa. Ytterligere behandling av omgrepa fylgjer i dei påfølgjande kapitla om teori og metodologi.

1.3 Omgrep i omløp

I avhandlinga sin tittel, og i problemstillinga, har eg allereie sett fleire omgrep i omløp. Omgrepa er knytt til både tematiske og analytiske inngangar. Eg vil i dei komande avsnitta gjere greie for korleis eg har tilnærma meg *barnehagelærarens profesjonsutøving*. Deretter følgjer eg opp omgrepet *arrangement*, etterfølgd av *kropp*, *kraft* og *kunnskap*.

1.3.1 Barnehagelærarens profesjonsutøving

Omgrepet *profesjonsutøving* peikar mot den utdanna barnehagelæraren som utøver sitt virke i barnehagen, og studien undersøker særleg dette i samheng med profesjonsutøvarens skjønn/dømekraft⁶. Profesjonsteoriar tilbyr mange vegar å gå for å forklare eller perspektivere omgrepet profesjon, og omgrepet er i seg sjølv omstridt (Molander og Terum, 2008, s. 16). Ved å følgje profesjonssosiologiske forklaringar fekk eg tilgang til å forklare korleis profesjonsutøvaren *handlar* eller *utøver virke* på bakgrunn av ein abstrakt særeigen kunnskap. Barnehagelæraren utøver verksemda i barnehagen på bakgrunn av barnehagelova (Barnehageloven, 2005) med tilhøyrande forskrift som *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) skisserer. Utøvinga skjer i kombinasjon med den formelle utdanninga dvs. barnehagelæraren sin lisens til yrket. Molander og Terum (2008, s. 19) plasserer utøving av skjønn opp til korleis profesjonsutøvaren handlar i problemsituasjonar som vanskeleg let seg standardisere. Implikasjonar knytt til vurdering kan oppstå i skjeringpunkt mellom sjølvstyring og samfunnsoppdrag. Grimen (2008, s. 203) koplar handlingsromet for avgjersler opp mot profesjonsutøvarens autorisasjon og den skjønnsbaserte disposisjon. Dømekrafta til profesjonsutøvaren får såleis form gjennom tillit.

⁶ Bruken av det nynorske språket har tidvis bydd på utfordringar knytt til omgrepa «skjønn» og «dømekraft». På nynorsk synes begge omgrepa å vere meir tilgjengelege, men på bokmål synes det å vere ein preferanse for omgrepet «skjønn» når ein skal sette ord på profesjonell resonnering og vurderingsevne. I denne avhandlinga har eg veksla mellom språkbruken og nytta omgrepa om kvarandre, og eg har halde meg til orda som tilnærma synonyme forklaringar. Omgrepa er vidare nytta i tråd med dei engelske orda «judgement»/ «justification»/ «discretion».

Barnehagelæraren står stadig overfor val og vurderingar knytt til identifisering av utfordringar i virket. Avhandlinga vier særleg merksemd retta mot formasjonar kring barnehagelærarens vurdering av barna. I samband med vurderingsformer vil eventuell bruk av dokumentasjonsmateriale, eller kartleggingsmateriale, verte drøfta. Gjennom fokus på dømekraft, vil også bruk av ulike støttmateriell til identifisering av barnas delferdigheiter verte brakt inn i avhandlinga sitt fokus. Barnehagen er del av ein kompleks orden i velferdsstaten, og oppdraget til profesjonsutøvarane i barnehagen står i samanheng med dei diskursive krefter som opererer kring barnehagebarnet (Popkewitz og Brennan, 1998, s. 24). Barnehagelærarens ønskje om oversikt og kontroll over barnets dugleikar og utvikling vert i denne avhandlinga drøfta i samanheng med ein omfattande vev av diskursive formasjonar i den moderne velferdsstaten. Barnehagen har blitt ein del av utdanningspolitikken gjennom den departementale sorteringa til Kunnskapsdepartementet, noko som vev sine røter langt inn i konstruksjonane av pedagogikkens funksjon og barnehagelærarens profesjon. Hultqvist (1998, s. 105) har vist veg for korleis ein med støtte i Foucaultianske konsept kan undersøkje framveksten av nye politiske rasjonalitetar knytt til førskulebarnet og barnehagens funksjon i velferdsstaten. Foucault tilbyr perspektiv der profesjonsutøving vert betrakta som inkorporert i omskiftelige produktive og disiplinære styringsmekanismer (Vågan og Grimen, 2008, s. 424). Dette gjev inngangar til å analysere korleis profesjonsutøvarane både styrer og vert styrt. I denne studien har eg bygd vidare på denne perspektiveringa av profesjon, og tatt utgangspunkt i at både kraft, kropp og kunnskap er element i dei produktive og disiplinære formasjonane som barnehagelærarprofesjonen er del av.

Eg har derimot arbeidd med å finne ein inngang der eg kunne unngå både klare definisjonar av profesjon og skarpe distinksjonar mellom element av kraft, kropp og kunnskap i profesjonsutøvinga. Inngangen fann eg gjennom å betrakte profesjonsutøving via immanente perspektiv. Agamben (1999) plasserer fortellingane til både Deleuze og Foucault som tilskot til immanente perspektiv. Med haldepunkt i Deleuze, og såleis også Spinoza, forklarar Agamben at *immanence flows forth; it always, so to speake, carries a colon with it* (Agamben, 1999, s. 226). Det immanente har nær kopling med korleis Deleuze og Foucault skildrar livets evige emningar, der begge på sine vis fråskriv subjektet den etablerte suverene posisjon. Begge filosofiske perspektiva oppløyser skilje mellom subjekt og objekt, og vidare, skilje mellom teori og praksis, hovud og kropp. Eg valde å halde fast ved det immanente perspektiv, men opplevde gjentatt gonger at det er utfordrande å skulle [...] *entering a zone of absolute indistinction* (Agamben, 1999, s. 235). Når eg set omgrepet profesjonsutøving på spel i dette perspektivet, vert profesjonsutøving betrakta som i evig emning. Samstundes desentrerer det fokus på

subjektet. Profesjonen er alltid omformeleg, og forbindingane mellom involverte delelement vert via merksemd. I denne avhandlinga vart eg nysgjerrig på å utforske denne tilstellinga av delelement som eit arrangement, slik eg gjer greie for i den påfølgjande teksta.

1.3.2 Arrangement

Omgrepet *arrangement* har fått den fremste plasseringa i avhandlinga sin tittel, noko som peikar mot den sentrale posisjonen omgrepet er gitt i arbeidet med denne studien. Arrangementet er nær knytt til det eg presenterte som den skjønnsbaserte disposisjon. Under avhandlinga sin teoretiske presentasjon, vil omgrepet verte behandla meir omfattande. Omgrepet er henta frå Michel Foucaults konsept *apparatus*, som forklarar den samanvevde konfigurasjonen av makt og kunnskap, noko som er særleg handsama i *The confession of the flesh* (Foucault, 1980a). I arrangementet tek teknologiane virke og disponerer handlingsrom, og Foucault uthevar den normerande verknad. I norsk ordbok⁷ er eit arrangement forklart som *ei tilstelling*. Det har synonyme forklaringar knytt til *ordning*, ein form for *formasjon*, eller ein *konfigurasjon*. Det er tidvis også forklart synonymt med *disposisjon*. I denne studien har omgrepa *apparatus* og *dispositiv* vore nytta om kvarandre, fordi dei utfyller kvarandre som analytiske reiskap. I følge ordboka⁸ peikar disposisjon vidare mot ei bestemmende anordning, og innan juridisk språkdrakt stiftar eit dispositivt utsegn rettsverknad. Både omgrepet arrangement og omgrepet disposisjon har etymologiske røter frå fransk, og dei operer tidvis synonymt med kvarandre. I kvardagsspråket vert omgrepet arrangement kanskje fyrst og fremst brukt om eit sportsarrangement eller eit festarrangement, og disposisjon vert brukt om ein type systematisering av tid eller tekst. I denne teksta vert både omgrepa *arrangement* og *dispositiv*⁹ nytta for å utforske vilkår kring diskursive *formasjonar* og *ordningar*. Agamben (2010; 2009) behandlar omgrepa om kvarandre, slik også skandinaviske kjelder har nytta omgrepa synonymt (Raffnsøe og Gudmand-Høyer, 2005). Når eg set barnehagelæraren si profesjonsutøving i samband med apparaturet, kan eg utforske samanhengar mellom element i profesjonen særleg knytt til handlingsrom. Agamben går breitt ut i si forklaring av apparatus sin dimensjon og funksjon:

⁷ Ordnett.no [lest 02.12.14] opphavsrett: Kunnskapsforlaget ANS.

⁸ Ordnett.no [lest 02.12.14] opphavsrett: Kunnskapsforlaget ANS.

⁹ Samanblandinga av omgrepa *apparatus* og *dispositiv* har vore peika på som ei svakheit i dei engelskspråklege oversittingane av Foucaults arbeid (Bussolini, 2010). Eg gjev ytterligere greie for denne kritikken under etiske drøftingar i metodologikapittelet.

[...] I shall call an apparatus literally anything that has in some way the capacity to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions, or discourses of living beings. (Agamben, 2009, s. 14)

I denne avhandlinga er barnehagelærarane sitt handlingsrom undersøkt, og med hjelp av konseptet *apparatus* får eg analytisk tilgang til å utforske og forklare korleis små element i kvardagen, frå den minste handbevegelse, sitting på golvet, avkryssingslista på veggen, døra som kan opnast og latast att og auget som zoomar inn, kan verte lest som del av eit større arrangement. Det er ikkje dei isolerte elementa som er av interesse, men *forbindinga* mellom dei. I denne avhandlinga har eg utheva tre element i arrangementet; kropp, kraft og kunnskap. Desse elementa vert no vidare presentert.

1.3.3 Kropp

Studien har via merksemd mot *kropp* som profesjonsutøving. Kroppen, med sine tær og si hud, med sine føter og sin varme straum av blod, er av interesse. Men kropp er også meir enn eit individs korpus. I denne avhandlinga talar eg både om den materielle kroppen til dei som beveggar seg rundt inne i barnehagens rom, men studien tek også inn perspektiv på ein samfunnskropp, omtalt som ein politisk anatomi (Foucault, 1977). Gjennom feltarbeidet vart kroppen meir og meir tydeleg for meg. Det var som om kroppen stilte seg rett framføre meg og vifta etter merksemd, men kropp har meldt seg på ulike måtar gjennom studien. I alle fire artiklane har kropp på ulikt vis blitt plassert i drøftingas sentrum, men dei ulike analytiske inngangane til omgrepet har variert og tatt ulik form etter kvart som studien vart skriven fram.

I starten av studien opererte kroppen som eit objekt for studien, men etter kvart meistra eg å skape ein tilnærming der eg betrakta kropp som subjekt. Ein fleirfaldig kropp vart skriven fram, og fekk valør som både konkret og abstrakt størrelse. Eg har i ulike samanhengar skrive om bevegelse mellom den individuelle, kollektive, kulturelle og biologiske kroppen. Kroppen vart skriven fram som ein omfattande konstellasjon, der det kroppslege både opptretr som kanal og (re-)produsent av kraft. Det fyrste oppgjeret eg måtte ta med mi før-forståing, var at kropp aldri kan betraktast som ei bagasje som mennesket kan velje å ta med eller sette att. På ulikt vis har eg arbeidd med å ta på alvor at vi er i verda gjennom kropp. Sjela er ikkje sjåfør i ein kropp som kan settast att. Orner (1998, s. 279) framhevar korleis dualismen mellom kropp og sjel fortsatt dominerer. I denne avhandlinga har eg forsøkt å skrive fram kroppen som både gjer og tenkjer, slik den også trakk og taler. Eg såg det difor som naudsynt å adressere omgrepet kropp på ulikt vis. Gjennom artiklane og gjennom studiens framsteg, har blikket mot kroppen endra seg. Frå å skrive om kroppen som noko vi har, fekk eg etter kvart forskyvd fokus over på

at vi *er og blir til* gjennom kropp. Merksemda har undervegs forskyvd seg mot kropp som del av eit meir omfattande transformativt og produktivt arrangement. Kropp er ingen singularer isolert einheit, noko som skaper problem når eg omtalar kropp i eintalsform. Men om eg klarer å unngå skilje mellom kropp og sjel, kan eg også unngå skiljet mellom kroppens innsida og utsida? Fraser og Greco (2005) peikar mot at *kroppens interiør forblir der den vart forlate på atten og nittenhundretalet* (Fraser og Greco, 2005, s. 9). Huda har gjennom fleire tiår fått symbolisere ein terskel mellom kroppens ytre og indre. Fraser og Greco synleggjer korleis idear om at kulturen skriv seg på huda si utsida, medan naturen skriv seg på innsida av huda har dominert. Eg er sjølv del av desse diskursane. Som denne avhandlinga no skal synleggjere, har mitt eige blikk blitt utfordra, både konkret og analytisk, når mine auge vart lokka til å feste seg mot den visuelt synlege hudoverflata.

1.3.4 Kraft

Omgrepet *kraft* har fleirsidige forståingar, og viser for det fyrste til kraft i påverknad og posisjon. I Foucaults franske språkdrakt, nytta han både omgrepa *pouvoir* og *puissance(s)*¹⁰, som i engelske omsetting ofte er slått saman til *power*. På norsk vert omgrepa ofte omsett til *makt*. Å nytte omsettinga til kraft, framfor makt, kan opne for produktive inngangar til analysen (Germeten, 2002). Gjennom studiens fokus på diskursive formasjonar er kraft-omgrepet sentralt. At mitt blikk i studien festa seg ved den synlege hudoverflata har samanheng med dei diskursive formasjonane eg sjølv er ein del av. Dei diskursive formasjonane er skapt av og skaper ein orden med kraft til å produsere og re-produsere både merksemd og meining (Foucault, 1999; 1980b). Gjennom Foucaults perspektiv set eg krafta i forbindelse med rasjonalitetens elastisitet, noko som stadig skaper grunnlag for dynamiske aspekt i barnehagelærarens profesjonsutøving. Krafta opnar også for eit potensiale til å opne for overskridingar av etablerte marginaliserande mønster. Eg skal gjere grundig greie for dette vidare under avhandlinga sitt kapittel om teoretisk terreng, der Foucaults teoretiseringar vert utdjupa og kopla tydeleg inn i arbeidet med studien.

Omgrepet kraft, slik det er presentert i avhandlinga sin tittel, peikar også mot *dømekraft* som del av ei profesjonsutøving. Dømekraft vert kopla til arbeid med vurdering og skjønnsutøving, og viser til profesjonsutøvarens spelerom for å utvise sitt særeige ekspertfelt (Grimen, 2008; Solbrekke og Østrem, 2011). Som eg peika på under presentasjonen av profesjonsomgrepet, er styringsmekanismer sett i forbindelse med dømekraft, og gjev tilgang til

¹⁰ Drøfting av omsetting mellom fransk og engelsk vert utdjupa i diskusjonsforumet kring Foucaults arbeid: <http://foucault.info/pst/az-cf-89864-1321390004>

å problematisere korleis dømekrafta også opererer under dynamiske forhold og forbindingar. Ei tredje forklaring til omgrepet kraft er knytt tilbake til den konkrete kroppen som vart presentert ovanfor, då krafta også er aktivert som *energi og styrke* gjennom hendene til personen som løfter barnet opp frå golvet. Den same handa tilpassar sin styrke både når den stryk over barnets kinn, når den grip inn under teikn på fare, eller når den skal feste strikken under støvelen i garderoben. Kraft og kropp er i foreining når stemmebandet vert stramma og når profesjonsutøveren pressar ut luft for å lage mjuke, harde, djupe eller kviskrande lydar.

Som eg skal vende tilbake til ved fleire høve i avhandlinga, er ikkje språk sett som representasjon i denne studien. Språk er heller ikkje sett som verbale ytringar fråkopla kroppen. Derimot har eg gjennom studien betrakta språk som ei tilstelling av kraft, kropp og kunnskap. Diskursive formasjonar er verksame når klangfarge og lydstyrke i stemma til barnehagelæraren vert tilpassa rom, kroppar og situasjon. Lyden får sin resonans gjennom eit heilt arrangement av holrom i munn, nase, bihole, hals og bryst. Men den får også sin valør i møte med volumet på romet den vert produsert i, når energien av lydbølgjer møter veggjar, golv, møbler, menneske. Før etterklangen av lyden døyr ut, har den møtt tilfang av andre lydar i romet som spelar inn i det same apparatet. Lydane vert etter kvart absorbert av lufta og etterklangen dør ut. Ein heil kompleks komposisjon spelar inn når barnehagens rom vert fylt av lyd der kropp og kraft opererer som ei foreining. Inn i denne komposisjonen av kropp og materialitet opererer også kunnskapen som delaktig element (Rossholt, 2012). Konstruksjonar av barnet vert foreina med syn på mellom anna omsorg, leik, danning og læring. Fleirfaldige element spelar inn når barnehagelæraren tilpassar volumet i stemma og deler latter under måltidet, let flyet lette med eit vroom eller projiserer beskjeder på tvers av romet. Fleirfaldige forbindingar mellom kraft, kropp og kunnskap er involvert når barnehagelæraren legg klossar i ulik farge på bordet, formar lyden i strupen, peikar, ordsett, og let barnet gjenta; *Raud. Blå. Gul. Grøn...* og deretter kryssar av i skjemaet for å halde orden på om barnet meistrar eller ikkje.

1.3.5 Kunnskap

Studien set omgrepet *kunnskap* i nær forbinding med kraft og kropp. Som vist ovanfor, søker studien å utforske kunnskap som element i ein større vev av forbindingar mellom kropp og kraft i barnehagelærarens profesjonsutøving. Og med Foucault som hovudreferanse kjelde, er kunnskap og vitskap sentralt når diskursive formasjonar vert drøfta (Foucault, 1980b; 1991a; 1991b; 1999; 2002). Kunnskap vert lest som epistemologiske og ontologiske konfigurasjonar som heile vegen vev seg inn i kvarandre. Når eg legg posthumanistiske perspektiv til grunn, vert ikkje subjektet plassert utanfor eller forut for sine relasjonar med omverda (Sandvik, 2015,

s. 51). Det ontologiske og epistemologiske smeltar saman. Barad (2007) unngår å separere ontologi og epistemologi gjennom å betrakte ein samansett onto-epistemologi. Foreininga unngår å gjere eit dualistisk skilje mellom å være og å vite, og skaper opning for å vike frå den Cartesiske separasjonen mellom tanke og kropp (Lenz Taguchi, 2011, s. 39). I denne avhandlinga har eg undervegs kome nærare og nærare ei samansmelting av epistemologien og ontologien, der ein kombinasjon av poststrukturelle og posthumane perspektiv opererte som ein vegvisar inn mot å problematisere skilje mellom kropp og ånd. Foucault arbeidde ut frå at mennesket er konstruert som eit historisk og epistemologisk konsept (Foucault, 1984; 2002). Mennesket handlar og forstår gjennom epistemets kraft, og er underlagt ein diskursiv orden som famnar forbi det individuelle menneskets erkjenningshorisont (Foucault, 1980b; 1999). Kunnskap er lest som diskursive formasjonar som set rammer for vitenskap om barn og barndom, profesjonsutøvarens posisjon, og for detaljstyringa av barnehagen i velferdsstaten Noreg. Barnehagelærarens kunnskap er utøvd i epistemiske formasjonar som grip forbi skillet mellom teori og praksis. Korkje språk eller kunnskap vert sett som representasjonar, men derimot som innfløkte diskursive formasjonar (Foucault, 1999). Studien tek utgangspunkt i at både kraft og kunnskap er performativt, i den forstand at det er både ei handling og ein aktivitet (Stormhøj, 2006, s. 57), noko som utgjer eit sentralt punkt i arbeidet med studien. Såleis søkjer studien å byggje på ein epistemologi som overskrider augets horisont, og som utforskar kunnskap som tek virke som eit arrangement.

1.4 Ho med hendene på tastaturet; forskarposisjonane

Ovanfor er det gjort ein kort introduksjon av korleis studien har blitt skapt. Men før eg introduserer dei teoretiske drøftingane meir inngående, ønskjer eg å stanse opp med kvifor nett eg har skrivne studien. Min eigen bakgrunn relatert til barnehagefeltet vil difor verte løfta inn i dette avsnittet.

Eg som skriv er barnehageassistenten som tok utdanning til førskulelærer, som vart til førskulelæraren som tok mastergrad, som vart til høgskulelektoren som tok til på ei doktorgrad. Eg har gjennomført ei reise i yrket, men halde meg innan same felt; barnehagen. Å arbeide med forskning knytt til barnehagen har opna for å kunne fordjupe meg i det samansette som kvilar i det mest sjølvsaute. Engasjementet ligg ikkje i å leite etter det ekstraordinære, då eg stadig vert nysgjerrig på det som gjerne vert tilvist til det vanlege eller til det middels interessante. Kanskje er eg opptatt av dette av di eg sjølv var barn av middelklasse på tidleg 70-talet. Eg kjem frå den middels store bygda, og gjekk på ein middels stor skule. Eit vaks opp i eit middels stort hus, plassert i ei middels stor gate full av leikande born i same aldersgruppe. Sjølv i dette

tilsynelatande *middels-land* kvilte det mange annleisheiter. Muleg har det gitt erfaringar med at det vanlige og uvanlige opererer som samtidige delar under ein orden. Eg gjekk aldri sjølv i barnehagen, men då eg var uteksaminert frå vidaregåande vart barnehagen min faste arbeidsplass. Tittelen var barnehageassistent, og eg delte barnehagekvardagen med mange barn som introduserte meg til leiken med latter, konsentrasjon, tårer og fiksjon. Som nemnt, vart eg utdanna førskulelærer og praktiserte yrket både som pedagogisk leiar og styrarassistent. Derimot stod det fram som ei uimotståelig sone for meg når eg etter nokre år i yrket oppdaga muligheita for å kunne ta mastergrad i barnehagepedagogikk. Masterutdanninga i barnehagepedagogikk frå *Høgskolen i Oslo* førte meg inn i eit forskingsmiljø som arbeidde med kritisk teori innan barnehageforskning. Dette arbeidet vart vidareført som høgskulelektor innanfor det småbarns-vitskaplege feltet ved *Høgskolen i Østfold*. I 2008 vart eg invitert til å ta del i eit NFR-finansiert prosjekt knytt til inkludering i barnehagefagleg verksemd¹¹. Deltakinga danna starten på denne studien, og då høgskulen utlyste stipendiatstillingar til eit strategisk satsingsområde med tittelen *kunnskap, kommunikasjon, medvirkning og mangfold i profesjonssammenheng*, søkte eg stillinga og vart tilsett¹².

Erfaringane frå barnehagefeltet er både bygd opp gjennom arbeid og privatliv. Under mastergrads utdanninga i 2006 kom også barnet mitt til verda. Nye dimensjonar i mitt kjennskap til barnehagen vart skapt då eg trilla sonen min inn gjennom barnehageporten. Som barnehagemamma fekk eg i tillegg erfaring frå både *Foreldrearbeidsutval* og styre i ei privat barnehagebedrift. Eg har altså vore barnehagemamma, barnehagelærerutdannar, barnehagefagbokforfattar, samstundes som eg har vore barnehageforskar. Det har difor vore viktig for meg å skrive fram dette erfaringsfeltet som eg har og fortsatt er ein del av. Det slett ikkje uvanleg at ein sjølv er del av feltet som dei studerer. Innan det utdanningsvitskaplege feltet har forskarar av kritisk diskursanalyse i stor grad sjølve vore del av fellesskapet som utgjer feltet for studiane (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui og Joseph, 2005, s. 382). Gjennom dette avsnittet har eg søkt å gjere min bakgrunn i feltet eksplisitt, og dermed tilgjengeleg for å synleggjere kva posisjonar eg skriv ut ifrå. Den solide kjennskap til feltet har kanskje gitt meg ein særeigen tilgang til å forklare forhold kring barnehagelærarens profesjonsutøving. Samstundes har det sett krav til at eg gjennom forskingsprosessen har skapt epistemiske brot i

¹¹ Prosjektet vart utført under leing av Professor Anne-Lise Arnesen, og hadde tittelen «Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv». Prosjektet hadde base ved Høgskolen i Østfold, og var finansiert av Norges forskningsråds forskningsprogram PRAKUT (2008 – 2011).

¹² Dette avhandlingsarbeidet er såleis finansiert gjennom *Høgskolen i Østfold*, men studien har gått føre seg i nær relasjon til *Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet*, der eg har vore tatt opp på Phd. program ved *Institutt for pedagogikk*.

mi før-forståing (Strand, 2007, s. 165). Forholdet mellom meg som forskar og mitt studieobjekt kan skildrast som både ein outsider og insider posisjon. Under avhandlinga sin metodologiske drøfting, og særleg den etiske drøftinga, vil dette verte ytterligare handsama.

Gjennom erfaringar i arbeidsliv og privatliv har eg altså kjennskap til barnehagefeltet. Men i det eg tok til med studien skulle eg ikkje *be*-søke eit kjent felt. Derimot skulle eg *re*-søke feltet. Eg skulle freiste å opne opp for nye oppdagingar, og *under*-søke etter det eg ennå ikkje visste. Somerville (2008, s. 209) omtalar dette som eit arbeid med å *becoming-other-to-one's-self* i forskingsprosessen. I dette avhandlingsarbeidet har eg nytta skrivning som strategi i den prosessen. Eg har ikkje berre skapt tekst gjennom skrivninga, men eg har også skapt meg sjølv på nytt gjennom skrivninga. Såleis er skrivninga ikkje berre knytt til metodologien, men også til forskarposisjonen. Medan fingrane har streifa over tangentane, har eg med hendene på tastaturet arbeidd både med studien og meg sjølv i studien. Eg skal kome tilbake til skrivning som eit undersøkjande reiskap under den metodologiske drøftinga, men fyrst vil eg gjere greie for korleis avhandlinga er strukturert.

1.5 Avhandlinga si oppbygging

Denne avhandlinga er bygd opp av fire artiklar, samt ei kappe som samanfattar studien. Kappa er delt inn i seks kapittel som på ulike vis presenterer tematikk, tilnærmingar og tilskot i studien. Avhandlinga startar med å introdusere studien ved å gje eit omriss av tematikk og tilnærming. Vidare følgjer ei utdjuping av det forskingsfeltet som studien vert relatert til, før eg deretter tråkkar inn i det teoretiske terrenget. Den teoretiske drøftinga legg føringar for kva slags premiss som gjer seg gjeldande for studiens metodologiske grunnlag, noko som følgjer i det tredje kapittelet. Artiklane vert deretter presentert via ei oversikt over artiklane, som deretter vert etterfølgt av ei samanfatting av kvar einskild artikkel. Dei fire vitskaplege artiklane følgjer som vedlegg til kappi i den form dei vart publisert. I kapittelet der eg samanfattar artiklane peikar eg på spesifikke tilskot frå kvar artikkel som kan gje tilskot til å svare på studiens overordna problemstilling. Gjennom avhandlinga sitt siste kapittel gjer eg ei samanbindande drøfting og oppsummering. Her binder eg saman det som er sett fram i dei føregåande kapitla, og eg samanfattar analysane i drøftingar av studiens tilskot. Det er i denne delen at studiens resultat vert lyfta fram, summert og kritisk drøfta. Gjennom å vise til dei indre samanhengane mellom artiklane, vert tilskota til feltet her markert, vurdert og presentert. Tilskota frå kvar einskild artikkel opererer som dreingspunkt for den samanfattande drøftinga. Avhandlinga vert deretter avslutta gjennom ein oppsummerande seksjon, som trekk trådar inn mot nye samanhengar.

2.0 Forankring i fleire felt

Studien opererer innanfor ein utdanningsvitskapleg kontekst, med eit barnehagefaglig forskingsfelt som overordna område. Feltet er fassetert, så den bestemte eintalsforma i omgrepet felt-*et* dekkjer over ei meir flokete form av både profesjonsfelt, institusjonsfelt, politisk felt, forskingsfelt, historisk felt, kunnskapsfelt og bortetter. Merksemda vert retta mot samanbindingar av desse mangslungne diskursive felta. *Pedagogisk* barnehageforskning er studiens mest relaterte forskingsområde, men studien har ei rekkje tangeringspunkt opp mot ulike tematiske og vitskapsteoretiske forskingsfelt. Gjennom litteraturgjennomgangen søkjer eg vidare å plassere studien eg har gjennomført, og skildre slektskap til tidlegare gjennomført forskning. Litteraturgjennomgangen er ikkje skapt som ei spegling av eit felt (Lather, 1999, s. 3), men derimot som ei skildring av kva slags strøk studien har blitt skapt i. Denne studiens fellesskap til dei ulike felta vert sortert på følgjande vis: [1] *Studiens tilknytning til forskingsfelt innan barnehage*, og [2] *Studiens tilknytning til vitskapsteoretiske forskingsfeltet*. Men før eg går inn i forgreiningane vel eg å trekkje inn historiske liner knytt til barnehagen. Eg vel å gjere dette for å vise merksemd mot korleis den historiske konteksten vev seg inn i det faseterte feltet som barnehagen vert skildra ut frå.

2.1 Fleirfaldige barnehagefelt

Barnehagen i Noreg spring ut frå eit samansett fagleg og institusjonelt opphav. I engelsk språkdrakt kan dette forskingsområdet omtalast som *early childhood education*. Den norske *barnehagen*, under samtidas forhold, er eit konsept som skil seg ut frå slekta pedagogiske institusjonar for førskulebarn på transnasjonalt nivå (Korsvold, 2005, s. 195). Barnehage, barnehagepedagogikk og barnehagelærarar har blitt konstruert gjennom ei historie der ordningar av institusjon, disiplin og profesjon har vore i endring. Vi skal heilt tilbake til 1837 for å finne opninga av det fyrste barneasylet i Noreg, og denne opninga dannar eit viktig opphav til det som i dag vert omtalt som barnehagen. Asylet fekk etter kvart tilnamnet daginstitusjon eller dagheim (Greve, 1995, s. 15). Dagens barnehage bærer med seg kunnskap frå sine røter i asylet, men har samstundes kryssa over i andre faglege landskap, deriblant pedagogikken. Det er røtene tilbake til Frøbels *kindergarten* som også dannar ei viktig kunnskapsgrein inn i det norske barnehagefaglege kunnskapslandskapet. Det pedagogiske grunnlaget frå Frøbels filosofi låg til grunn under etableringa av folkebarnehagen, og gav sterke føringar for det som i dag er kjent som barnehagens pedagogiske innhald (Greve, Jansen og Solheim, 2014, s. 48). Kunnskapsgrunnlaget til barnehagane er dermed prega av to sterke greiner; både

folkebarnehagens pedagogiske innhald og daginstitusjonane som sosialt retta barnevernsarbeid. Den nære koplinga mellom barnevern og pedagogikk var også tilstade under utviklinga av utdanninga til barnehagelærarane (Greve, 1995, s. 60). Den fyrste Barnehagelærarutdanninga vart etablert i Norge ved *Barnevernsakademiet* i Oslo i 1935. *Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn* var initiativtakarar og eigde utdanninga. Kunnskapsfeltet kring barnehagen hadde dermed i 1935 nådd ein milepæl, då dette medførte eit skifte i tilgang til og konstruksjonen av barnehagens kunnskapsbase. I løpet av 1970-åra vart førskulelærarutdanningar etablert rundt i landet på statlege pedagogiske høgskular¹³. Frå å vere eit felt initiert av private aktørar, vart barnehagen eit tydeligare område innan offentleg velferd og utdanning (Korsvold, 2005, s. 160). Endringane på 1970-talet vart avgjerande i forhold til barnehagefeltet som kunnskapsfelt, og medførte eit skarp skifte i offentleg interesse for barnehagelærarane. Etablering av hovudfag i barnehagepedagogikk utvida barnehagens som kunnskap- og forskingsfelt, og fleire høgskular etablerte hovudfag innan barnehagefeltet (Greve, Jansen og Solheim, 2014, s. 102). Etter høgskulereforma vart hovudfag omdisponert til masternivå. Det siste tiåret har fleire fått fyrstestillingar innan feltet. Fleire har doktorert, og professorkompetansen innan feltet aukar i takt med at barnehagens kunnskapsområdet vert utvida som forskning- og utdanningsfelt, noko som i *Stortingsmelding 41* vart peika på som naudsynt (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 44.). Etterspurnad etter ny forskning har auka i ei tid der det har blitt gjennomført ei massiv utbygging av barnehagar i Noreg.

Innleiingsvis gjorde eg greie for at studien er plassert under ein utdanningsvitskapleg kontekst. Plasseringa av studien bærer med seg forbindingar til at barnehagen har blitt tydeligare plassert som ein utdanningsvitskapleg forankra institusjon og skiftet pregar både kunnskapsbasen og den samtidige politiske sorteringa. Barnehagen har kome i stand som ei samansett velferdsordning i den moderne velferdsstaten (Korsvold, 2005; 2008; Eriksen og Germeten, 2012). Bevegelsen frå sosialdepartement, via barne- og familiedepartement, og ennå vidare til kunnskapsdepartement, seier primært noko om ei reise innan velferdsstatens organisering. Samstundes speglar desse endringane også barnehagens faglege grunnlag som har vore under endring. Barnehagen vart fyrst sortert under *Lov om barnevern*. Men frå 1975 vart barnehagen deretter utsortert under sitt særeigne mandat, som vart gjeve gjennom den fyrste *Barnehagelova* (Korsvold, 2005, s. 147). I 2015 vert det markert 40-års jubileum for barnehagelova, men som presentert i den innleiande skildringa av samtidskonteksten, er lova

¹³ I 1971 kom *Rammeplan for 2-årig førskulelærarutdanning*. I 1973 vart førskulelærarutdanninga eit statleg regulert ansvarsfelt gjennom vedtak om *Lov om lærarutdanning*, og deretter utvida frå ei toårig til ei treårig utdanning.

under endring. Utdanninga til barnehagelærarane står i relasjon til dei juridiske retningane for barnehagen, og grip inn i dei epistemiske formasjonane. Under § 3 i forskrifta til barnehagelærarutdanninga heiter det vidare at *kunnskapsområdene og ferdypninger skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø*. Fagmiljøet er derimot eit samansett diskursivt felt som har gjennomgått store endringar i løpet av dei siste åra. Eva Balke skildrar stiftinga av *Norsk barnehagelæreres Landsforbund* i 1945 (Bleken, Sægrov, Gravir, Johannessen og Sætre, 1990, s. 11), og at oppstartinga av tidsskriftet *Småbarns-pedagogen* danna utgangspunkt for at kunnskapsfeltet kunne sirkulere innafør ein norsk kontekst via tidsskriftets artiklar.

Statusrapportane og kunnskapsoversiktene som har vore utvikla i relasjon til barnehagen dei siste tiåra, har hatt ein gjentakande konklusjon: dei etterspør meir kunnskap, meir forskning og auke i publisering (Borge, 1998; Gulbrandsen, Johansson og Nilsen, 2002; Borg, Kristiansen og Backe-Hansen, 2008; Kampmann mfl., 2008; Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad, 2009; Bjørnestad mfl., 2012). Både *Kunnskapsdepartementet* og *Norges Forskningsråd* har gjort gjentekne bestillingar av kunnskapsstatus, og i aukande grad vert fokus retta mot kriterier for kvalitet innan barnehagen (Otterstad, 2012, s. 139-140). Bestillingar av kunnskapsstatus kan verte sett i samanheng med at både utdanningsfeltet, praksisfeltet og politikken kring feltet skal byggje på ny forskingsbasert kunnskap. Omfanget på referanselistene i offentlege utredningar og politiske dokument tilknytt barnehagefeltet aukar i takt med den nye kunnskapsproduksjonen. Eit tiår etter at rapporten *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* (Barne- og familiedepartementet, 2005) vart lagt fram, er det gjort eit massivt sprang i tal på forskings- og politiske rapportar som gjennom ulike tilnærmingar søker å gjere greie for kvalitet, struktur og kostnad i sektoren.

To rapportar vekte særleg interesse i denne studiens startpunkt (Rambøll Management, 2008; Østrem mfl., 2009). Begge rapportane viste til ei auka bruk av dokumentering og kartlegging i kunnskapsfeltet barnehagen. I rapportane etterspør dei meir kunnskap om korleis dokumenteringsarbeidet vert praktisert i barnehagen, og i dei påfølgjande utredningane og meldingane til stortinget er dette tematikk som har gjort seg særers gjeldande. Forsking knytt til barnehagefeltet vert plassert i sentrum for argumentasjonen om politiske strategiar i stortingsmeldingar og offentlege utredningar knytt til barnehagen det siste tiåret¹⁴.

¹⁴ Etterspurnad etter meir forskning er framheva i dei offentlege utredningane; *Med forskertrang og lekelyst* (NOU, 2010) og *Til barnas beste* (NOU, 2012). Og ytterligare i *Stortingsmelding nr. 24. (2012–2013): Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), *Stortingsmelding nr. 41(2008–2009): Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) og *Stortingsmelding nr. 16. (2006–2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Etterspurnadar etter *kunnskapsgrunnlag* trer også fram i *Starting Strong* (OECD, 2006; 2012), og synleggjer at ropet om kunnskap knytt til barnehagen/førskulen også gjev sitt ekko på tvers av Europa. Auken i offentleg politisk satsing på sektoren ekspanderer etterspurnaden etter forskning på feltet.

Denne studien kjem i møte etterspurnaden av forskning om kvardagslivet i barnehagen. Den etterkjem etterspurnaden etter forskning med spesifikk tematikk frå barnehagens innhald og bidreg med kritisk forskning som kan seie noko om forbindingar mellom politikk og barnehagens innhald. Men som tidligare skissert, har auken i ulike vitenskaplege arbeid tilknytt barnehagefeltet blitt bygd opp gjennom ulike tilnærmingar. Under denne studien har eg difor stått ved ulike vegval i relasjon til kva slags forskning studien skulle byggje på. Studien har tatt i bruk forskning som adresserar feltet på ulikt vis. Arbeida som eg vil vise til i dei komande avsnitta kryssar ved fleire høve over i kvarandre, men eg har like fullt gjort ei vågal inndeling for å skape oversikt over korleis dei har gjeve tilskot til denne studien.

2.1.1 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera posisjonar, med særleg vekt på dei yngste barna

Studien har funne tilskot gjennom studiar som freistar å undersøkje og utfordre mangfald gjennom kritiske problematiseringar. Studien har søkt kunnskap knytt til forskning som problematiserer utsette posisjonar både på gruppe- og individnivå (Arnesen, 2012; Arnesen, Kolle og Solli, 2012), og som vidare problematiserer spenningsfeltet mellom fellesskap og utanforskap (Germeten, 2009; 2014). Studien arbeider med tematikk på tvers av forskning som gjennom kritisk-filosofiske teorigrunnlag adresserer spenningsfelt kring barns posisjonar (Allan, 2008; 2012; Andersen, 2015; Rhedding-Jones, 2002; 2005a; 2010). Gjennom kritiske perspektiv har fokus blitt retta mot marginaliserande mønster på bakgrunn av kjønn, etnisitet, språk, seksualitet, funksjonalitet og bortetter. Fleire har utfordra marginaliserande mønster via vitenskapen som har influert forskular/barnehagar gjennom fleire tiår (Burman, 2001). I norske studiar tilbyr forskerar ulike perspektiv til å overskride marginaliserande prosessar, gjennom å opne for nye perspektiv på mangfald i barnehagens innhald (Becher og Fajersson, 2008; Valvatne og Özalp, 2008; Germeten og Nilsen, 2012).

I forskingsfeltet som adresserar dei yngste barna sin posisjon vert desse perspektiva konsentrert kring klassifisering av mennesket på bakgrunn av alder. Ved å følge kontinentalfilosofiske inngangar kan ein utforske spenningar kring nye etiske fordringar som opererer kring dei yngste barnehagebarna i samtidskonteksten, slik Larsen (2015), Sandvik (2014) og Johannesen (2013) har arbeidd fram. Dei yngste barna er ei gruppe som har blitt møtt

med marginal interesse, og som har kome i skuggen for barnehagebarna som nærmar seg skulestart (Ulla, Sandvik og Larsen, 2013). Dette har samanheng med eit fortetta fokus på overgang mellom barnehage og skule som gjennom fleire tiår har prega barnehagens handlingsrom (Germeten, 2002; Holten, 2012). I det fortetta fokuset er aldersklassifisering ein rådande regularitet, og i mi doktoravhandling har forskning knytt til dei yngste barnehagebarna vore nytta som kjelde til å undersøkje, problematisere og løfte fram alder som kritiske perspektiv. Forskning knytt til dei yngste barna i barnehagen opererer i vage grenseoppgangar mellom eit pedagogisk forskingsfelt og eit tverrfaglig barn- og barndomsforskningsfelt (Sandvik, 2013, s. 34). Til trass for at dei fyrste publiseringane av perspektiv knytt til dei yngste barnehagebarna vart presentert på tidleg åttitalet, har fokus på dei yngste barna i fleire tiår utgjort eit særfelt innan særfeltet barnehage. Men som Greve og Solheim (2010) påpeikar, tenderar det til at trenden har snudd og ein kan registrere ei auke i forskning knytt opp mot dei yngste barnehagebarna. Etter kvart som kunnskapsoversiktene har etterspurt meir forskning kring dei yngste, har også feltet fått tildelt midlar til å drive forskning og dermed kunne synleggjere merksemd mot dei yngste. Utfordringa med å gje auka tilslag til forskning kring dei yngste er ikkje berre lokalisert innanfor dei norske grensene. Både nasjonalt og internasjonalt vert det etterspurt ei auke i forskning som tek utgangspunkt i barnehagebarna under tre år (Berthelsen, 2010).

Problemstillingar knytt til alder og posisjon vart særleg aktivert i det FNs barnekonvensjon var inkorporert i det norske lovverket under Bondevik II regjeringa. Berit Bae (2009; 2010), samt Myrstad og Sverdrup (2009) og Fennefoss og Jansen (2012), har bidrege med forskning omkring desse politiske skiftingane. Barnehagens rammeplan frå 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a) gjorde grundig greie for korleis regelverket kunne fortolkast inn i barnehagens innhald, men dei yngste barnehagebarna vart plassert i ein særeigen posisjon som antyda reservasjon frå innverknad (Sandvik, 2007; Johannesen og Sandvik, 2008). Gjennom ei skarp interesse retta mot dei yngste barna sine posisjonar i pedagogiske samanhengar, har forskerar skapt nye muligheitsrom for å kombinere kontinental filosofi med pedagogiske studiar av dei yngste barna (Olsson, 2012; Sandvik, 2013; Rossholt, 2012). Eg har valt å arbeide på tvers av forskning som har tydelige møtepunkt i ein felles motstand mot marginalisering av barn og grupper av barn. Gjennom kritiske problematiseringar har desse arbeida fleire tangeringspunkt med forskning som adressera politiske forhold kring profesjonsutøving i samtida. I dei påfølgjande avsnitta vert desse ytterligare presentert.

2.1.2 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera profesjon i lys av politiske aspekt

Studien har arbeidd med nasjonale, nordiske og internasjonale studiar som adresserer ulike politiske skifte knytt til dei utdanningsvitskaplege felt. Tilskot til denne forskinga har eg funne hos Bloch, Holmlund, Moqvist og Popkewitz (2003) som via kritiske tilnærmingar set søkjelys på barndom i samtidskonteksten. Fleire forskarar peikar mot korleis barnehagar og førskular er influert av ei teknokratisering og ei tekno-instrumentell vending, og ser dette som ein global trend (Duncan, 2008; Osgood, 2008). Dahlberg og Moss (2005) har gjennom si forskning vist til globale diskursar som set føringar for korleis etikk og politikk influerer barnehagane si utforming. Påtrykk etter evidensbaserte metodar influerer barnehagen i samtida, noko fleire har utfordra gjennom å adressere begjæret etter ein *rein og pen* pedagogikk (Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2011). Påtrykk etter det reine og målretta har konnotasjonar opp mot kvalitet. Ved å problematisere *kvalitet* har fleire funne vegar til å overskride ekkoet frå modernismens rop om kontroll og stabilitet (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Otterstad og Braathe, 2013).

Barnehagelærarane utøver virke som leiarar av det pedagogiske innhaldet i barnehagane, og fleire forskarar har peika mot endringar i leiingsansvaret. Nordbrønd (2005) problematiserer forskyvingar mot instrumentalitet i det norske barnehagepolitiske landskapet. Problem i slekt med dette er også reist av Johansson (2005), som særleg set fokus på korleis forskyvingar i den politiske konteksten avleirar seg i barnehagelærarens handlingsrom, og i forlenginga av desse problematiseringane vert det reist spørsmål om autonomi i yrket. Dei nemnde studiane gjev tilskot til denne studiens arbeid og fokus, og har bidrege med forskning kring interessekonfliktar innan barnehagelærarens yrke, meir spesifikt kring konfliktar mellom profesjonsutøveren, politiske interesser og statlege styringsmekanismar. Særskild problematikk er reist kring forskyvingar frå ansvarsetiske tilnærmingar i yrket, mot ein auka etterspurnad av rekneskapsplikt hjå yrkesgruppa (Solbrekke og Østrem, 2011).

Barnehagen er ei velferdsordning i endring, og det er etterspurt forskning på korleis nye politiske føringar set spor i kvardagslivet inne i barnehagen. Åmot (2014) tydeliggjer eit mylder av dilemma som oppstår i møtepunkta mellom mandat og erfaring. Gapet mellom politisk intensjon og pedagogisk praksis har tidlegare vore peika på som eit problemfelt også i grunnskulen. Haug (1999) problematiserer korleis konstruksjonar av fellesskap og individualitet opererer som dilemma når idear om likeverd og likskap skal transformerast frå intensjon til praksis. Pettersvold og Østrem (2013) problematiserer at myndighetene som legg føringar for auka bruk av kartleggingsmateriale knytt til læringsmål og ferdigheter. Dei framheld at: *Den politiske agendaen kan sies å være mer styrt av en samfunnsøkonomisk logikk enn av etiske verdier og pedagogiske tradisjoner* (Pettersvold og Østrem, 2013, s. 92). Dei

nemnde forskningstilsykota har synleggjort at både etikk og kunnskap står i spenning når dei politiske føringane er under transformasjon. Kjørholt og Seland (2012) rettar merksemd mot korleis spenningsforholda også skaper reguleringar som har ramma leiken i barnehagen.

Hovudelementa i barnehagens oppdrag er såleis transformert under samtidskonteksten, og gjennom det politiske mandat vert tilnærminga til samtidskontekstens kompleksitet aktualisert. Lenz Taguchi (2008) peikar mot paradokset som oppstår i møte med auka erkjenning av mangfald i barnehagens verksemd, og hevdar at erkjenninga av ulikskap og kompleksitet stadig vert møtt med strategiar som søkjer [...] *å redusere kompleksiteten gjennom måten man realiserer, gjennomfører og evaluerer arbeidet i barnehagesektoren på* (Lenz Taguchi, 2008, s. 46). Å utforske barnehagens endra innhald står i nær relasjon med å utforske barnehagelærarens profesjonsutøving innanfor ein samtidskontekst prega av mangfald og kompleksitet. I samtida står barnehagelærarane ovanfor krav frå fleire hald om å temme kompleksitetar gjennom standardisering, men alternativ reiser seg gjennom å betrakte barnehagen som nettopp ein møteplass for mangfald i samtida (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Mevawalla, 2013). Barnehagelærarane er del av ein profesjon som forvaltar eit statleg mandat, og deira profesjonsoppgåver er nært bunde saman med den politiske konteksten. Ved å betrakte barnehagelæraren via samfunnsoppdraget, kan blikket skyvast mot autorisasjon og sertifisering (Grimen, 2008, s. 197). I oppdraget kvilar tilliten til barnehagelæraren, og denne tilliten formar rom for autorisasjon og dømekraft. Dømekrafta får sitt volum i skjeringspunkta mellom autonomi og kontroll. Det utgjer vektskåla mellom tillit og misstillit, og i denne samanheng er det tilliten til barnehagelæraren som profesjonsutøvar og staten som mandatgjevar som er i fokus.

Profesjonsutøvarar står ovanfor nye forhold kring dømekraft når evidensbevegelsen bryt inn i lærarprofesjonen (Skafnesmo, 2012; Steinsholt, 2009; Grimen, 2009; 2011). Omgrepa *best praksis, kvalitet og kontroll* går hand i hand med kausalitetslogikk, og skaper nye ordningar kring tilliten til profesjonsutøvarens dømekraft. Kausalitetslogikken kan utløse nye utfordringar knytt til at profesjonsutøvaren må løyse velferdsproblem før problema har vist seg (Vandenbroeck, Roose og De Bie, 2010, s. 125). Logikken om føre-bygnad har forbindingar med nye former for styringsmentalitet i velferdsstaten. Økonomiske utbyttemotiv kan ytterligare forrykke faglege tilnærmingar, då det aktiverer fokus mot endring i tillitsforhold og autonomi (Johansson, 2010). Ved å tematisere både politikk og pedagogikk, vert det framvist korleis profesjonsutøvinga skiftar valør når oppgåva vert forskyvd. Men studiar syner samstundes at barnehagelærarane meistrar å verne om *idealet om eit heilskapleg syn på læring og utvikling i det daglege arbeidet i barnehagen* (Vatne, 2012, s. 11). I denne avhandlinga rettar

eg nett fokus mot det daglege arbeidet i barnehagen, og for å utforske dette aspektet har eg valt å gjere nytte av tidlegare forskning som også har adressert kroppen knytt til barnehagelærarens virke.

2.1.3 Kunnskapsfeltet barnehage som adressera kropp

I denne avhandlinga har eg arbeidd ut frå at kroppen ikkje kan separerast korkje frå profesjon eller politikk. Studien rettar merksemd mot kropp som del av ei profesjonsutøving, og ser kroppen som eit handlande element. Innan småbarnsforskning og barnehageforskning er det fleire arbeid som bygg på Merleau-Pontys filosofiske tilnærmingar innan eksistensialistisk fenomenologi når kropp vert tematisert (Greve, 2007; Løkken, 2002). Foucault gjekk sjølv i lære med Merleau-Ponty, så der er eit slektskap å finne mellom dei to tilnærmingane. Men der er også ein distinksjon mellom tilnærmingane på eit ontologisk og epistemologisk plan. Eg skal gjere vidare greie for den valde ontologiske og epistemologiske tilnærminga under kapittelet om teoretisk tilnærming i avhandlinga, men fyst vil eg stanse ved eit forskingsarbeid som nyttar eit immanent perspektiv for å adressere kropp. I 2012 disputerte Nina Rossholt med avhandlinga *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Rossholt, 2012). Dette er ein studie som utforskar kropp gjennom ein distanse frå individets korpus, og let fokus springe ut frå korleis kropp stadig vert skapt i nye samanhengar i barnehagen. Denne studien kan plasserast i same strøk som Rossholt har gjort greie for, men med eit særleg skjerp blikk for korleis kropp vert skapt i den samtidspolitiske samanhengen barnehagelæraren arbeider under.

Utgangspunktet for denne studien er at kropp også er politikk (Foucault, 1977; 1980a), og at kroppen er sveipt inn i kunnskapskonstruksjonar i samtida. I ein barnehagekontekst vil dette omfatte mange element, og på ulike måtar ta form i både leik, læring, danning og omsorg. Richard Johnson (2000) skriv med utgangspunkt i eit nord-amerikansk perspektiv, der han problematiserer korleis nye politiske kontekstar har gripe inn i førskulens omsorgsdimensjon. Nye ordningar av kva som er akseptert og ikkje, grip inn i relasjonar av nærleik og distanse, og set spor i korleis både fang og hender kan kome nær eit barns kropp. I denne studien trekk eg veksle på forskning som set kropp og kunnskap i nær forbinding, og som også arbeidar med kropp som politikk. Gjennom ei Foucaultiansk tilnærming problematiserer også Duncan og Bartle (2014) eit politisk spenningsfelt som oppstår i kampen mellom brystet og flaska kring dei yngste barna. Dei har gjeve tilskot til å problematisere både omsorg og godheit knytt til kropp, og såleis dannar dei ei kjelde inn mot vidare problematisering av normalisering knytt til kropp.

Om eg går til dansk forskning finn eg fleire tilskot som trekk veksler på kropp som epistemologisk element (Brinkmann og Tanggaard, 2010a). Gjennom diskursive tilnærmingar set Butler (2004; 1999) og Søndergaard (1996) fram kropp og seksualitet som kritiske perspektiv for å overskride normaliserande krefter knytt til kjønn. Gjennom å adressere både kropp og materialitet, kan ein oppdage styringsmekanismer som opererer sjølv i det mest sjølvsgatte delen av barnehagekvardagen. Nyhus (2013) sine analyser av tripp-trapp-stolens disiplinerande kraft på småbarnsavdelinga, er eksempel på korleis kropp kan adresserast via material-diskursive tilnærmingar. Felles for desse arbeida er at dei mellom anna dreg veksler på Foucault (1977; 1980a) for å plassere kroppens posisjon som politisk lærret. Kropp er delelement i ein omfattande konvensjon, og eg har kombinert fokus på kropp i relasjon til kraft og kunnskap. Såleis følgjer studien opp perspektiva som dei nemnte studiane ovanfor har skapt rom for. Eg let forbindingane kome ytterligare fram under presentasjonen av studiens orientering i det vitenskapsteoretiske landskapet.

2.2 Vitenskapsteoretiske forskingsfelt

For å finne ein metodologisk inngang til å utforske studiens interessefelt, har eg arbeidd via poststrukturalismen som vitenskapsteoretisk felt. Men poststrukturell forskning er eit felt med mange dimensjonar (Lenz Taguchi, 2004; Stormhøj, 2006). Poststrukturalismen kan verte plassert under ein kontinentalfilosofisk vitenskapsfilosofi som etablerte seg ut frå ein Europeisk kontekst i tida etter andre verdskrig (Braidotti, 2001, s. 715). I arbeidet med denne studien har eg søkt ut over arbeid som har avgrensa sin plassering under poststrukturalismen, og funne støtte via tilnærmingar som vidare vert posisjonert innan post-humanisme, postkolonialisme, kritisk teori, queer teori, ny-materialisme, feminisme m.m. Kanskje kunne eg tatt tak i den breie penselen, og markert tilskota som postmoderne prosjekt. Slik kan eg rette blikket mot kva det felles angrepspunkt kan vere i desse arbeida. Om eg går til Zygmunt Bauman (1993), finn eg gjennom hans fortellingar om den postmoderne etikk fellesnemnarar som denne studien kan kjenne nært slektskap til. Bauman peikar for det fyrste mot den postmoderne kritikk som utøver skepsis mot ein moral som søker oppskrifter eller garantiar for det perfekte liv eller det perfekte menneske. Han viser vidare til at den postmoderne kritikk inkluderer både ambivalens, det irrasjonelle og aporia som skaper sprekker i sikre sanningsveggar under jakta på det gode, det rette, det rettferdige. Bauman refererer til den postmoderne kritikk der det usikre utvidar sine vilkår, og står som motsetnad til søket etter det visse og det virkelege. Den postmoderne kritikk adresserer ansvar knytt til posisjonane mellom sjølv og den andre, men utan å servere nye etiske koder (Bauman, 1993). Denne avhandlinga har ikkje løfta etikk opp som eit overordna

prosjekt. Eg let den tråden kvile til nye arbeid. Men, avhandlinga opererer problematiserande innanfor den skisserte postmoderne kritikk, og eg har lent meg mot fleire barnehagefaglege arbeid som spesifikt knyt opp mot liknande prosjekt som eg gjer vidare greie for i det påfølgjande avsnittet.

Særleg har eg søkt støtte i arbeid som på ulike vis søker å re-konseptualisere det barnehagefaglege område for å overskride etablerte tilnærmingar til både barn og pedagogikk. Dette har gitt meg tilgang til forskning som utforskar og utfordrar barn, barnehage, barndom, barnehagelærer som diskursive formasjonar og sosialt konstruerte praksisar. Dei siste femten åra har det blitt skapt mange bidra knytt til barnehagefeltet der føremålet har vore å gjere eit brot med etablert kunnskap og skape forskyving i tematikk og problematikk. Mange av desse tilskota valde å markere seg med *beyond*-tittlar som peikar mot ønskje om å transformere, overskride og re-konseptualisere eit fagfelt. I 1999 kom Dahlberg, Moss og Pence (1999) med tittelen: *Beyond Quality in Early Childhood Education and care*. Clark, Kjørholt og Moss (2005) gjekk *Beyond listening*. Lenz Taguchi markerte overskridinga med: *Going beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education* (Lenz Taguchi, 2010). Og Biesta (2006): *Beyond learning: Democratic Education for a Human Future*. Tilslekta tittlar er markert som *Deconstructing Early Childhood Education* (Cannella, 1997), *Rethinking Inclusive Education* (Allan, 2008) eller *Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control* (Sandvik, 2012). Felles for desse tilskota er at dei problematiserer både språk og sosial praksis knytt til barnehagen, og særleg kunnskapskonstruksjonane som utdanningsvitskapen har henta si næring frå. Fortrinnsvis vert det markert avstand til psykologiens dominerande posisjon i det pedagogiske landskapet gjennom å problematisere maktforhold og posisjonar (Cannella, 1997; Nordin-Hultman, 2004; Burman, 2001; Davies, 2008). Det tverrgåande angrepspunktet i desse arbeida at dei problematiserer forhold mellom vi og dei andre, og om vitskap som makt i høve dette kritiske punkt. I 2013 disputerte Ninni Sandvik med avhandlinga: *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Sandvik, 2013). Ho synleggjorde ein eksperimentell inngang til utforsking av konteksten kring dei yngste barnehagebarna, og tok i bruk ein kombinasjon av poststrukturalisme og posthumanisme i tilnærminga. Sandvik skapte nye spørsmål relatert til utdanningsforskning og pedagogisk verksemd, med særskilt fokus på etiske drøftingar. Å stille nye spørsmål ved det som har fått kvile i ein slags aksept, er postmodernismens verktøy. Slik kan spørsmål som: *Questioning play and work, Early Childhood, and Pedagogy* (Rhedding-Jones, 2003), verte stilt. Rhedding-Jones arbeidde med utgangspunkt i både norsk og internasjonal barnehagefagleg kontekst, og gjennom å reise kritiske spørsmål basert på eit poststrukturalistisk

vitskapsgrunnlag, utfordra ho rom for mangfald under barnehagens samtidspolitiske forhold (Rhedding-Jones, 2005a). Også Dahlberg og Moss (2005) har problematisert både etikk og politikk kring som global utfordring i samtidskonteksten, og eg bringer desse arbeida inn i avhandlingas vitskapelege felt av di dei opererer innanfor ein vitskapleg kontekst som denne studien har tatt del i. I studien har dei nemnde arbeida både fungert som inspirasjon, og som støtte i utvikling av studiens tematiske og teoretiske tilnærming.

Foucault sine arbeid er nærværande i argumentasjonen til dei nemnde arbeida ovanfor, og særskilt følgjer det Foucault ved å stille spørsmål kring maktforhold og kunnskapskonstruksjonar i den barnehagefaglege verksemda. Foucaults arbeid er eit reiskap for fleire pedagogisk forskerar knytt til barnehagen (McNaughton, 2005; Otterstad og Rhedding-Jones, 2011; Germeten og Nilsen, 2012; Rønbeck, 2012). Det er nær kopling både mellom dette vitskapsteoretiske utgangspunktet og den tematiske interessa innanfor barnehagefeltet som eg skisserte i det føregåande avsnittet. Eg vil gjere meir spesifikke forklaringar av desse vitskapsteoretiske premissa i avhandlingas neste kapittel, der eg tydeleggjer studiens teoretiske terreng.

3.0 Teoretiske terreng

Studien er skapt innanfor ei vitenskapsteoretisk tilnærming som følgjer poststrukturalistiske føresetnader, og meir presis, innanfor ei tilnærming som søkjer å følgje Foucaults forteljingar. Eg kan innleiingsvis kople spesifikke føresetnadane til dette teoretiske valet gjennom Stormhøjs (2006) tre postulat, som ho formulerer ut frå Foucaults arbeid:

For det første at viden skabes samtidig med subjekt og objekt i diskurser, herunder videnskabelige diskurser. For det andet at viden og makt er intimt forbundet. Samt for det tredje at viden har en helt igennem historisk karakter. (Stormhøj, 2006, s.55)

Desse tre ankerpunkta ligg til grunn når eg no skal spesifisere prosjektet, særleg med tanke på korleis prosjektet er posisjonert og korleis det teoretiske terreng medfører konkrete premisser for studiens metodologiske vurderingar. Prosjektet tek form som eit epistemologisk prosjekt i den forstand at det søkjer å studere kunnskap i og rundt barnehagelærarens profesjonsfelt. I tillegg er det eit prosjekt av ontologisk karakter, då det fokuserer barnehagelærarens subjektivering i relasjon til styringsmekanismer. Studien utforskar barnehagelærarens handlingsrom i eit perspektiv der vitenskap og makt er sameina. I det neste avsnittet skal eg presentere nokre av omgrepa som eg valde å bringe med meg inn i studien, og eg kombinerer denne presentasjonen med å gjere ei ytterlegare skissering av personen bak konseptet som studien har arbeidd med.

3.1 Teoretiske konsept frå Michel Foucault

I denne studien har eg arbeidd med teoretiske konsept som er henta frå Michel Foucault (1926–1984) sine fortellingar¹⁵. Eg plasserer Foucault som pådrivar av eit poststrukturalistisk prosjekt. Hultqvist (2004, s. 620) omtalar Foucault som ein av koreografane bak den politiske og vitenskaplege vendinga som fikk tilnamnet poststrukturalismen. Foucaults akademiske tilskot tok til på 1950-talet og han produserte eit stort volum før sin død i 1984. Skildringar av Foucaults arbeid er både mangfaldig og sprikande. Fleire fortellingar om hans virke peikar mot ulike tyngdepunkt av tilnærmingar i tre periodar, der den tidlege periode er skissert som den arkeologiske, den andre periode som geneologisk og den seine periode som den etiske (Nilsson, 2008, s. 17). Andre peikar mot ein mangel på systematikk i Foucault sitt arbeid, noko som hindrar å sortere arbeidet under kronologisk ordna tidsepokar (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 29). Dette avhandlingsarbeidet vert ikkje identifisert til å halde seg til nokon bestemt tidsepoke i Foucaults arbeid, då studien tek tak i *apparatus* eller *dispositivet* som overordna teoretisk konseptet, og dermed grip fatt i eit konsept som er samanbindande og tversgåande i Foucaults

¹⁵ Schaanning (2000) viser til Foucault som *historiefortellar*. Han siterer Foucault som tidvis omtalte sin eigen tekstproduksjon som fiksjon for å peike mot regimane fortellingar vert fortalt etter (Schaanning, 2000, s. 96).

verk (Raffnsøe og Gudmand-Høyer, 2005, s. 153). Slik eg har lese Foucault, freistar han å nytte dispositivet til å byggje opp fortellingar om korleis viten virkar, eller tek virke, ut frå ulike historiske ordningar. Eg vil nedanfor brette ut korleis eg har tilnærma meg konseptet i denne studien. I denne samanhengen vil også studiens forhold til *diskursive ordningar* verte utheva.

3.1.1 Dispositiv og diskursive ordningar

Dispositivet er eit abstrakt konsept eg har nytta i arbeidet med å stoppe opp ved konkrete hendingar rundt barnehagelærarens profesjonsutøving. Med *hending* inkluderer eg episodar som skjer i og rundt barnehagens rom, men eg inkluderer også *utsegn* (Foucault, 2002) i form av ytringar blir delt over ein kaffikopp, ei liste på eit kjøleskap eller eit møtereferat. Hendingane og utsegna er i seg sjølv satt saman som ei ordning eller anordning. Elementa vev seg vidare inn i eit større arrangement av historiske oppståtte strategiar og epistemologiske kunnskapsgrunnlag. Det er ikkje hendinga eller utsegna i seg sjølv som er av primær interesse, men korleis dei er gjort disponible. Disposisjonar vev seg fram som formasjonar. Spørsmåla eg har stilt i denne studien har fått meg på den vågale vei til å freiste å identifisere nokre formasjonar i desse arrangementa, men dette skjer ikkje utan at eg vert ståande midt i det som kan omtalast som ei representasjonskrise.

Spørsmål om representasjon står sentralt i Foucaults problematiseringar av kunnskap og kunnskapskonstruksjonar. I *Diskursens orden* (Foucault, 1999) problematiserer han representasjon i lys av Descartes som set fram den klassiske representasjons forhøgning av tankens vitalitet. Foucault er kritisk til trua på tankens evne til å fritt å fange essensen i eit objekt, der objektet byr fram ein nøytral essens som mennesket meistarar å ta inn utan å gå vegen om erfaringar med språket. Foucault problematiserer her både det *fundamenterande subjekt* og det han omtalar som trua på *tingenes mumlande meining* (Foucault, 1999, s. 27). Foucault framskriv språkets erfaringsdimensjon og vidare språkets evne til å konstruere [...] *en logos som hever særegenhetene opp i begrepet* (Foucault, 1999, s. 27). Her seier han vidare:

Men denne logos er sant å si bare en diskurs som allerede er ført, eller snarere det er tingene selv og begivenhetene som umerkelig gjør seg til diskurs ved å utfolde deres eget vesens hemmelighet. Diskursen er knapt annet enn glimtet av sannhet i ferd med å fødes foran sine egne øyne, og når alt til slutt kan ta diskursenes form, når alt kan sies og diskursen kan uttale seg om alt, så er det fordi alle ting, ved å ha vist fram og utvekslet sin mening, kan vende tilbake til selvbevissthetens tause innvendighet. (Foucault, 1999, s. 28)

Representasjon ligg i diskursane si form, noko som utgjer eit skilje mellom Foucault og den klassiske representasjonens tillit til tankens kraft. Dette er samstundes ei problematisering av individets, eller det han omtalar som det fundamentierende subjektets avgrensa evne til å overskride den representasjon som diskursen allereie har sett fram. Det må understrekast at Foucaults diskursomgrep ikkje er avgrensa til ein språkleg orden av ord og omgrep. Diskursomgrepet famnar også ein praktisk orden, med sine materialitetar av både menneskelege og ikkje-menneskelege karakterar. Foucault trekk fram korleis diskursen er ramma av utelatingsmekanismer (Foucault, 1999, s. 14). Viljen til sanning er omfatta av utelatingsmekanismane som vert utøvd, og der vil alltid gå føre seg ein kamp som lukker og avgrensar den kunnskapen som vert sett i scene. Foucault studerte subjektivitet som resultat av maktens effekt, og koplar dei diskursive formasjonane saman med subjektets spelerom. I det påfølgjande avsnittet vier eg merksemd til *subjektivering* i det valde teoretiske terrenget.

3.1.2 Såpeglatte subjekt

Foucault skriv fram ein subjektivitet som er meir såpeglatt enn suveren. Eg har stått ansikt til ansikt med å måtte ta konsekvensen av dette i søket etter å portrettere mennesket som skreiv tekstane eg har lest. Eg har stadig blitt møtt med sitat frå Foucault der han fråskreiv seg ønskje om å verte identifisert eller klassifisert som det eine eller det andre. I introduksjonen til boka *The Archaeology of Knowledge* (Foucault, 2002), skriv han fram denne motstanden både knytt til seg sjølv og sitt arbeide. Han knyt argumentet opp til det vågale aspektet av at han aldri heilt kan vite kva han sjølv eller arbeidet kan bli, eller korleis romet for å skape deg sjølv på nytt tek form:

What, do you imagine that I would take so much trouble and so much pleasure in writing, do you think that I would keep so persistently to my task, if I were not preparing – with a rather shaky hand – a labyrinth into which I can venture, in which I can move my discourse, opening up underground passages, forcing it to go far from itself, finding overhangs that reduce and deform itinerary, in which I can lose myself and appear at least to eyes that I will never have to meet again. Do not ask who I am and do not ask me to remain the same: leave it to our bureaucrats and our police to see that our papers are in order. At least spare us their morality when we write. (Foucault, 2002, s.19)

Eg ser det som ei dristig affære å skulle klassifisere både Foucault og fortellingane han gav. Historiene som vert fortalt om denne franske mannen som eg har sett avbilda, gjerne iført ein pologensar, poserande framføre bøker eller saman med studentar, er ikkje anna enn ein konstruert representasjon som no er tilgjengeleg til meg via språket. Historiene om mannen er

dermed tilgjengeleg via dette sanningsspelet som språket er ein del av, og som eg sjølv er ein produktiv del av. Gjennom arbeidet med avhandlinga har eg gjennom språket konstruert min eigen fiktive Foucault, ein fantasi om ein radikalist, bygd på ein illusjon om ein person. Eg sit og skriv på kontoret mitt i Noreg i 2015. Muligheitene for å skildre Foucault er avgrensa gjennom språket som er tilgjengeleg for meg, og forteljingane om Foucault er ikkje anna enn ein språkleg konstruksjon. Eg kjenner meg difor igjen i skildringa til Åkestrøm Andersen (1999, s. 28), som trekk fram risikoen for at ein over tid diktar opp sin eigen Foucault, som har meir med ein sjølv å gjere, enn med Foucault. Men det er risikoen med eitkvart teoretisk utgangspunkt. Og ja, denne Foucault som eg skildrar i avhandlinga er ikkje anna enn ei forteljing om forfattaren bak reiskapa eg nyttar i arbeidet. Reiskapa er omgrep og dei teoretiske konsept, og dei er tekne i bruk av di dei bryt inn og baner veg for korleis eg kan skrive fram analyser av barnehagelærarens profesjonsutøving.

3.2 Poststrukturalismen som forankringspunkt

Det viktige for meg i møte med Foucaults tekstar er at dei har opna inngangar til tematiske fokus, problematisering og analytiske strategiar. Tekstane har brakt meg inn i ei tenking der ikkje kunnskap har handla om å forstå, men derimot blitt eit reiskap til å konstruere brot (Foucault, 1984, s. 88). I denne samanheng skal eg nytte konsept i arbeidet med å forske i barnehagefeltet og i skildringane av forskingsarbeidets premiss og struktur. Foucault sjølv var ikkje opptatt av pedagogikk, men hans arbeid har vore av verdi for samfunnsvitskapen som pedagogikkfaget vert sortert under. Foucaults arbeid utfordra strukturalismen gjennom å bryte med Saussures språklege meningsstruktur. Han skapte distinksjon til strukturalismen ved å ta utgangspunkt i historia (Foucault, 1980b, s. 114). Gjennom å betrakte språket som diskursivt system plasserte Foucault språk som konstituert gjennom historiske formasjonar, og som eit sentralt aspekt i epistemiske sanningsspel. Han desentrerte subjektet i analysane, med føremål om dermed å skape distanse frå søket etter mening (Foucault, 1980b, s. 117). Han skriv samstundes fram ein ontologi som er anti-essensiell, og re-konstruerer *subjektivering* gjennom å desentrere det humanistiske subjekt. Det historisk konstituerte subjekt vert inkludert i dei diskursive sanningsspela. Slik skapte han forteljingane som braut med strukturalismen, og som fekk nemninga poststrukturalismen. Foucault sine tilskot av vitskapsteoretiske perspektiv har vore særskild fruktbare for denne studiens arbeid med å problematisere og materialisere kropp, kraft og kunnskap. Eg har ovanfor synleggjort studiens kopling opp mot konsept, dispositiv og diskursive ordningar. Nedanfor skal eg gjere ytterligere presiseringar av omgrep og områder som eg har gjort nytte av i studiens analyser.

3.2.1 Kunnskapsfelt og styringsmekanismer

Ved å gå til Foucault si inndeling i to valører av kunnskap, *Connaissance* og *Savoir* (Foucault, 2002), vert det skapt rom for å problematisere barnehagelærarens kunnskap ut frå to avhengige, men like fullt distinkte, dimensjonar. Foucault søkte å sette skilje for å markere kunnskapens produktive kraft, både til å skape sine objekt og sine subjekt (Faubion, 1994, s. 256). *Connaissance* utgjer avgrensa vitkapsdisiplinar eller spesifikke vitkapsfelt. I denne avhandlinga har eg utheva *Connaissance* som barnehagelærarens spesifikke kunnskapsområde, nemleg disiplinen som bærer nemninga *pedagogikk*. Men kunnskapen kan også knytast opp mot ein samtidig eksisterande dimensjon, som produserer forhold for korleis utøvaren held seg til sitt eige spesifikke kunnskapsområde; *Savoir*. Eg vender fokus mot *Savoir* for å peike på handlingsrom, eller mulighetene til eit kunnskapsområde. *Savoir* er knytt til dei diskursive formasjonane som skaper og gir næring til objektet. I denne studien har eg vore interessert etter å undersøkje korleis profesjonsutøving av pedagogikk får sin næring. Kunnskap *er* ikkje, men *utgjer* ein funksjon både i relasjon til samfunnet og menneska. *Savoir* er virkeområdet for kva som får autoritet, og såleis vert nødvendig for korleis vitkapskapen eller kunnskapsdisiplinen tek form.

I denne avhandlinga er blikket retta mot styringsmekanismer som er satt i spel og skaper rørsle i kunnskapskonstruksjonane. Desse rørsleane synleggjer det Foucault kalla diskursive formasjonar. Eg har gjennom studiens fokus latt merksemda gå mot uttrykk for barnehagelærarene sine handlingsrom, som også i stor grad er knytt til styringsmekanismer og styringsmentalitet. For å sjå nærare på korleis desse opererer har eg tatt i bruk Foucaults konsept knytt til *Governmentality* (Foucault, 1991b) som omhandlar forholdet mellom statlege styringsmekanismer, diskursive konfigurasjonar og profesjonsutøvaren. Foucault presenterer ei teoretisk ramme som gjer det mulig å betrakte relasjonane mellom stat og profesjon som komplekse system, utan formål om å lokalisere makta, men derimot for å studere korleis relasjonane mellom politikk og praksis konstruerer og re-konstruerer praksisar, teknikkar og prosedyrar.

3.2.2 Subjektivering og disiplinering

Foucault skreiv fram relasjonar mellom sanningsspel, makt og sjølvet der han framheva strategiar knytt til subjektiveringa (Martin, 1988, s. 15). Gjennom Foucaults tilnærming til subjektet markerte han ein tydelig distinksjon til eksistensialismen og fenomenologien, her under også ein markant distinksjon til Merleu-Ponty (Besley, 2014, s. 5), som eg tidlegare har

kopla saman med Foucaults arbeid knytt til kropp. Det er subjektets detronerte status som utgjer den skarpaste skiljelina opp mot dei nemnde vitskapsteoretiske posisjonane. Foucault (1988) markerer fire teknologiar som spelar inn i subjektets handlingsrom:

As a context, we must understand that there are four major types of «technologies», each a matrix of practical reason: (1) technologies of production, which permit us to produce, transform, or manipulate things; (2) technologies of sign systems, which permit us to use signs, meanings, symbols, or signification; (3) technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends of domination, and objectivizing of the subject; (4) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own bodies and souls, thoughts conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immorality. (Foucault, 1988, s. 18)

Her uthevar Foucault denne intrikate tilnærminga til subjektets handlingsrom gjennom å synleggjere eit større arrangement av teknologiar. Eg les det som ei forteljing om subjektets avgrensa armslag, der subjektet både vert styrt og styrar seg sjølv. Sjølv om det lar seg gjere å synleggjere ein distinksjon mellom dei ulike teknologiane, opererer dei aldri separat. Og i fjerde ledd frå sitatet ovanfor, set han fokus mot subjektet og mot mekanismar som tidvis vert uttrykt som *the Conduct of conduct*¹⁶. Subjektivering er under stadig komposisjon, og tek virke som aktiv handling. Kanskje kan ein slik sett seie at sjølv *gjere*, slik det også *re-gjere*. Subjektet er utøvande og i stadig transformasjon, og dette fokuset frå Foucault dannar såleis eit grunnlag for min interesse for profesjonsutøving. Foucault knyt nemleg denne subjektiverande handlinga opp mot *gouvernementality*. Omgrepet peikar mot styringsmentalitet som praksis. Å re-gjere er ikkje ein strak top-down bevegelse, men derimot ei handling som sirkulerer på tvers av makro- og mikronivå. Gjennom *Discipline and punish* (Foucault, 1977) synleggjorde Foucault maktens mikrofysikk, og knyt arkitektur, interiør, tid og rom inn som maktas materielle element. Han forskyv fokus frå *kven* som har makt over til *korleis* makt tek virke. Dermed opnar han for ei analyse av maktens formasjonar som tek utgangspunkt i eit desentrert fokus på subjektet, men som like fullt kastar lys mot individet som er situert i krafta. Gjennom Foucaults perspektiv får eg såleis tilgang til subjektivering gjennom immanente fokus. Både makt og subjektivering sirkulerer i kvardagens mikroelement. Det er del av det han omtalar som ein matriks av

¹⁶ Også her byr omsettingane frå fransk til engelsk på problem, og det eksakte uttrykket kjem ikkje fram i dei engelske omsettingane, slik Dr. Jeremy W. Crampton synleggjer i denne bloggen. <https://foucaultblog.wordpress.com/2007/05/15/key-term-conduct-of-conduct/>. Eg har likevel tatt valet med å bruke uttrykket, då det er ein gjennomgåande terminologi i Foucaults arbeid.

teknologiar. Gjennom Foucaults tilnærming til mikrofysikk, og gjennom omgrepa han tilbyr kring teknologiane, får eg tilgang til å rette blikket mot krafta som maskerar seg i kvardagens detaljar.

Subjektets avgrensa armslag kan vidare koplast opp mot samanhengar mellom kvardagens detaljar og disiplineringa si form. For å gå inn i dette har eg tatt i bruk Foucaults fortellingar om distribusjon, klassifisering og registrering som del av maktteknologiane. Ved å framstille ein matriks av teknologiar, vert det ytt motstand mot å markere makta som substansiell. Makt opererer ikkje ut frå eit hovudkvarter. O'Leary (2010) viser til korleis Foucault synleggjer ein interseksjon mellom to aksar når administrering av livet vert skildra: *On the one hand, anatomo-politics, or the diciplining of the individual body; and on the other, biopolitics, or the regulation of the population* (O'Leary, 2010, s. 82). Regulering av individ og gruppe er dermed framstilt som to aksar i maktteknologien, som aldri opererer isolert. Gjennom desse tilnærmingane får eg dermed reiskap til å problematisere maktens teknologi på tvers av gruppe- og individnivå. I denne avhandlinga er det retta mykje merksemd mot administrering av livet gjennom den anatomiske politikk knytt til barnehagen. Eg har tidlegare vist til ein politisk-ontologi, og det er nett dei nemnde forteljingane frå Foucault som gjev perspektiv til desse ontologiske forholda. Kraft vert sett fram som inkarnert, og når Foucault set fram krafta som tek sitt virke gjennom mikrofysikken, er kroppen sentral (Foucault, 1977). Kroppen er del av kunnskapsformasjonens omfattande organ. I sine historiske analyser syner Foucault (1977) korleis undertrykking og straff gradvis vart erstatta med overvaking og normalisering i perioden etter den industrielle revolusjonen. Den disiplinære kraft tek sitt virke gjennom det han omtalar som simple element: Hierarkiske observasjonar og normaliserande vurderingar, som i kombinasjon er knytt til prosedyrar av eksaminasjon (Foucault, 1977, s.170). I Foucaults fortellingar kring etableringa av overvaking og normalisering, vert kroppen markert som ein tydeleg kanal for krafta. Det teoretiske terrenget som Foucault tråkkar opp, gjev rom for å sette det analytiske fokuset mot eit samansett arrangement av kropp, kraft og kunnskap i barnehagelærarane si profesjonsutøving. I den påfølgjande delen av avhandlinga vil eg gjere grundig greie for studiens metodologiske form, som i stor grad trekk veksel på det teoretiske terrenget er her har gjort greie for.

4.0 Metodologiske tilnærmingar

Eg skal her gjere greie for studiens metodologi, og synleggjere kva slags steg eg har tatt i frå prosjektets startpunkt fram mot avhandlings siste punktum. Stega vert i det påfølgjande kapittelet framstilt som ein kronologisk konstruksjon, noko som dermed kastar ein delvis dekkande skugge over prosessens meir flytande og ujamne form. Å manøvrere i metodologiens landskap har ikkje vore ei reise innanfor tydelege merkja landstriper. I den påfølgjande teksta syner eg fram prosessar av planlegging, val av design og strategiar i samanfatting, synleggjering, vurdering og framskriving av studiens tilskot til kunnskapsfeltet.

Som eg tidligare introduserte, hadde denne studien sitt startpunkt innanfor eit overordna forskingsprosjekt knytt til inkluderingspraksisar i barnehagen. Via mitt arbeid som høgskulelektor var eg involvert i eit strategisk prosjekt ved *Høgskolen i Østfold* som hadde oppstart i 2008. Frå 2011 kunne eg utvide studiens omfang, då eg vart tilsett i stipendiatstilling og fekk opptak på doktorgradsprogram. I programsøknaden utvida eg fokus på inkludering til også å gjelde barnehagelærarens bruk av kartlegging i barnehagefaglig verksemd. Studien starta såleis med å undersøkje korleis barnehagen utøvde arbeid med fellesskap og likeverd, samt med å undersøkje korleis prosedyrar for vurdering og skjønnsutøving/dømekraft vart framsett. Etter kvart som studien tok nye former, vart både idear om likeverd og former for vurdering sett i samanheng med eit omfattande arrangement av kropp, kraft og kunnskap som fletta seg inn i utøvinga av profesjonen. Studien fekk tilført nye aspekt då eg retta merksemd mot den evige emninga av profesjonsutøving i arrangementet. Eg gjekk dermed frå eit kollektivt prosjekt der eg hadde halde meg til ei felles overordna problemstilling, til å skulle utforme eit fokus og design ut frå prosjektsøknad til doktorgradsprogrammet. Dette skapte ikkje berre endringar i bevilling av prosjektmidlar, men tok meg også med på ei reise inn i transformerte teoretiske og metodologiske mulighetsrom.

4.1 Studiens design

Det metodologiske arbeidet famnar både prosjektets design, og er sveipt inn i studiens tematiske og teoretiske interessefelt. Guba og Lincoln (1994, s.108) gjev merksemd til den tette samanhengen mellom metodologi og den ontologiske- og epistemologiske fundamenteringa, som eg tidlegare har gjort greie for. Det eine påverkar det andre, og ulike tilnærmingar både opnar og lukker for studiens form. Forholdet mellom meg som kunnskapssøklar og den vitskapsteoretiske posisjonen prosjektet skriv seg innanfor, skaper avgjerande innverknad på studiens struktur, søkjelys og samanfatting. Det formar avgjerande premisser for korleis prosessar

av validering og konstruksjonar av reliabilitet kan ta form, noko eg skal kome tilbake til i den vidare presentasjonen.

Eg valde å skrive fram prosjektet som *ein kvalitativ empirisk eksperimenterande studie innanfor eit kritisk diskursteoretisk terreng*. Det diskursteoretiske terrenget har eg allereie gjort greie for under avhandlingas teoretiske utdjuping. Når eg kjem til dei analytiske inngangane, vert tråden tatt opp att. Men eg skal fyrst starte med å utdjupe kva eg legg i ei omgrepa *kvalitativ og eksperimenterande*. Deretter følgjer ei grundig forklaring av den *empiriske* tilnærminga, inkludert skildringar av studiens feltarbeid.

4.1.1 Kvalitativ eksperimenterande tilnærming

Studien bærer design som eit kvalitativt prosjekt, og følgjer ei forteljande form i samspel med empiri og teori. Kvalitativ forskning har sida midten av 20. talet gjennomgått ei forskyving frå metode til kontekst, der skildringar av kontekst og prosess har fått auka merksemd under tilverkinga av det empiriske materialet (Vitus, 2014, s. 137). Å drive fram eit kvalitativt prosjekt har ført med seg at eg som i dakapo koplær dei teoretiske tilnærmingane, min eigen posisjon og dei kontekstuelle omrissa i skildringane av studiens framsteg. Den kvalitative tilnærminga fordrar meg i å forklare både kva slags premiss og praksisar eg arbeider ut frå, i tillegg til dei teoretiske tilnærmingane (Brinkmann og Tanggaard, 2010b, s. 19).

Men fyrst vil eg gjere ytterligere greie for den eksperimenterande tilnærminga som er nært knytt til val av ein språkleg genre. I framskrivinga av artiklane nytta eg tidvis nemninga *eksplorerande* på studiens form, ved å vise til Fern (2001). Eg nytta omgrepet for å søkje etter inngangar som opna for at studien kunne ta nye former i møte med både teori og empiri. Når studien som heilskap no vert summert opp, ser eg derimot tilbake på sin studie som gjennom prosessen har vore i transformasjon. Å nytte omgrepet *eksperimenterande*, innanfor ei kvalitativ tilnærming, har opna for å verdsette emningane som stadig tar ny former i skriveprosessen. Avhandlinga skriv ikkje berre fram ei forteljning om barnehagelærarens profesjonsutøving i evig emning, men sjølve studien kan også via den eksperimentelle tilnærminga betraktast som i evig emning. Tilnærminga opnar for at *Eg*-et i teksta ikkje utgjer ein statisk tenke-ståstad (Tillett, 2014, s. 541). Ved å tillate at både teori, empiri og metodologi, og *eg*, fekk ta nye former undervegs i prosessen, har det opna nye mulighetsrom for å skrive fram avhandlinga. Den eksperimenterande tilnærminga har også samanheng med at eg under framskrivinga av teksta har freista å la min eigen kropp vere nærverande i teksta. Eg har tillate meg å smake på formuleringar under samspel med hender, kaffikopp og tastatur. Gjennom å eksperimentere med skriving har det opna for å søke etter det eg ennå ikkje visste, slik eg tidligare har referert

til Somerville (2008, s. 209), som omtalar arbeidet med å *becoming-other-to-one's-self* i forskingsprosessen. Skrivning vart del av det undersøkjande handverket (Richardson og St. Pierre, 2005). Med hendene på tastaturet kunne nye konstruksjonar verte sett saman, rive frå kvarandre, og bli til på nytt og på nye måtar. Nye problemfelt spring ut etter kvart som teksta tek form. Under eit intervju med Trombadori trekk Foucault fram skrivninga si transformative kraft (Faubion, 1994, s. 239), og omtalar skriveprosessen som eksperimentering meir enn som ein teoretiserande prosess. Om eg tek sikte på å følgje denne eksperimenterande tilnærminga til skrivning, kan det i beste fall medføre at nye spørsmål reiser seg under vegs i studien, noko eg valde å opne for. At studien er konstruert som ein eksperimenterande studie, er også knytt til at eg har oppdaga potensiale i å ønskje ei stadig omforminga av studiens form og fokus velkomen. Det er eit metodologisk val å la studiens problemfelt verte forskyvd og forstyrra undervegs i studiens framsteg. Utfordringa vert å ta lesaren med på den transformative reisa som skriv seg fram. I framskrivinga av denne avhandlinga har eg føremål om å gjere transformasjonane synlege, noko eg skal utdjupe under betraktningar om kriterium for kvalitet i forskingsprosessen.

4.1.2 Empirisk tilnærming

Metoden har ei empirisk tilnærming, og studien har nytta strategiar av observasjonar, gruppeintervju og dokumentinnsamling. Det empiriske materialet til analysen har ikkje berre blitt konstruert innafor og utanfor ulike barnehagegjerdar. Empirien har samstundes blitt konstruert innanfor og utanfor ulike vitenskapsteoretiske tilnærmingar. Eg skal i den komande presentasjonen gjere ytterligare greie for spesifikke skildringar av korleis empirien er konstruert i relasjon til kontekst, og på kva slags vis eg vidare har manøvrert i det empiriske materialet. Men fyrst vel eg å starte med å gjere eit omriss av kva slags kjelder eg søkte å vende meg mot.

Å designe eit prosjekt innebar like mykje val av korleis eg *ikkje* skulle gå fram, som korleis eg skulle gå fram. Eg forsøkte å manøvrere meg i god avstand frå Kvaales kjende grøft med *1000-siders spørsmålet* (Kvale, 2001, s.112), då eg tidleg såg at sjølv eit avgrensa feltarbeid gav tilgang til eit omfattande empirisk materiale. Eg valde å konstruere ein kombinasjon av observasjon og intervju som overordna strategi for studien. Samstundes arbeidde eg med å samle offentlege dokument retta mot barnehagefeltet. Bradly (2014, s. 13) peikar mot ei vending innan studiar av *gouvernementality*, som kombinerer og overskrider skilje mellom praksisorienterte studiar i feltarbeid og studiar med utgangspunkt i historiske arkiv og dokument. Mange av desse studiane blir omtalt som både etnografiske eller kvasi-etnografiske studiar (Bradly, 2014). Ut frå studiens epistemologiske og ontologiske posisjon, tok eg

utgangspunkt i å konstruere skildringar av kvardagslivet i barnehagen som heile vegen var retta mot profesjonsutøving. Spørsmåla som starta med *korleis* låg heile vegen fremst i panna, då det skulle støtte meg inn i den valde forma.

Valet med å kroppsleg plassere meg på barnehagens område for å gjennomføre observasjonar og intervju er gjort vel vitande om at heile sanseapparatet opererer samstundes. Korkje øyrer eller auge kan koplast frå den samansette opplevinga av rommet, lydane, tida, lukta, lyset m.m. Når eg manøvrerer med eigen kropp inne i barnehagens rom, er heile sanseapparatet kopla inn i forskingsprosessen (Rossholt, 2012). Kompleksiteten i konteksten kan aldri verte fanga korkje på papiret eg skriv på under observasjonen eller i lydopptaket under intervjuet. Det som vert sett av auget kan skilje seg frå det øyrene høyrer, og valet med å privilegere ein bestemt sans er kjelde til potensielle konflikhtar (Staunæs og Kofoed, 2015, s. 341-342). I forkant av feltarbeidet planla eg å skrive ned oppendingar frå kvardagslivet i barnehagen, der eg spesifikt skulle rette merksemd mot personalet sine arbeidsmåtar og grunngevingar for arbeidsmåtene. Eg skal i dei påfølgjande avsnitta gå nærare inn på korleis eg gjennomførte arbeidet i feltet.

4.2 Feltarbeid i to periodar

Feltarbeid vart gjennomført i to periodar¹⁷, og til saman involverte det fire barnehagar. Fordi feltarbeidet gjekk føre seg på ulikt vis i dei to periodane, og fordi eg har arbeidd på bakgrunn av to ulike søknadar til *Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste* (NSD) (vedlegg I og vedlegg II), vil eg skildre feltarbeida i to ulike seksjonar. Begge feltarbeida fell inn under studiens samla feltarbeid, men det fyrste feltarbeidet vart utført i 2010, og det andre i 2013. I fyrste periode involverte eg informantar som hadde virke i barnehagen på tvers av stilling og utdanning. I neste omgang valde eg spesifikt barnehagelærarar som hadde stillingskode som pedagogiske leiarar, med barnehagelærarutdanning. Under begge periodane av feltarbeidet valde eg å gjennomføre laust strukturerte gruppeintervju. Såleis valde eg ei form som er særst utbreidd i kvalitative studiar innan human- og sosialvitenskapen (Tanggaard og Brinkmann, 2010, s. 35). Der var likevel eit skilje i korleis arbeida tok form i dei to feltperiodane. Eg skal utdjupe vala og strategiane i dei påfølgjande avsnitta.

¹⁷ Det vart sendt to søknader til NSD knytt til dei to periodene. Søknad nr 1 [vedlegg I] vart utforma i nært samarbeid med deltakarane i AIM prosjektet, og søknad nr 2 [vedlegg II] vart utforma ut frå prosjektskissa til Phd.programmet.

4.2.1 Fyrste periode av feltarbeid; observasjon og gruppeintervju

I den fyrste perioden vart det gjennomført gruppeintervju i to barnehagar. Gruppeintervjua vart gjort i samanheng med eit observasjonsarbeid¹⁸ som gjekk føre seg i same periode. Eg hadde fått tilgang til feltbarnehagane via mi deltaking i AIM-prosjektet¹⁹, som igjen hadde fått kontakt med feltet via samarbeid med styrarar og kommunens barnehageadministrasjon. To gruppeintervju vart gjennomført avdelingsvis i dei to respektive barnehagane. I forkant hadde eg både skriftleg og munnleg vore i dialog med dei inviterte og involverte (vedlegg IV), og eg hadde forklart personalet om studiens hensikt. Eg hadde også innhenta aktivt samtykke frå alle deltakarane i intervjuet (vedlegg III). Gruppeintervjua gjekk føre seg på personalroma til dei ulike barnehagane, og i kvar barnehage var det samla fem deltakerar i tillegg til meg som intervjuar. Informantane bestod av samla personalgrupper på avdelingane, der både pedagogiske leiarar, støttepedagogar, barnehageassistentar, studentar, fagarbeidarar og spesialpedagog var til stades. I den eine barnehagen deltok fem av personale som arbeidde med dei yngste barnehagebarna (1-3 år). I den andre barnehagen var det personalet tilknytt storbarna (3-5 år), og her deltok også fem under gruppeintervjuet. Begge intervjuar varte i omlag ein time, og dei transkriberte lydopptaka utgjorde ei tekst-samling på 30 sider.

Eg gjennomførte observasjonsarbeid i same tidsperiode som eg gjennomførte gruppeintervjua, og dette gjekk føre seg på avdelingane til dei same informantane som deltok i intervjuar. Arbeidet bestod av at eg var i barnehagens rom og søkte å leggje merke til personalets arbeidsmåtar på avdelinga. Fokus var retta mot interaksjonar, men også mot organisering og strukturering av tid, rom og aktivitetar. Slik eg fekk syn på dei som var på avdelinga, var eg også synleg for dei. Tidvis var eg i dialog med dei som tok kontakt med meg, og eg svarte på samspel som eg vart invitert inn i. Eg tok ikkje initiativ til aktivitetar utover min eigen sitting og skrivning, og eg valde å trekkje meg ut av avdelingane etter eit tidsstrek på seks veker. Då hadde eg hatt observasjonsseansar på begge barnehage-avdelingane, som varte to-tre timar i strekk, fordelt på to og tre besøk pr. veke. Notatane eg hadde gjort meg vart tidleg innholdsrike, og eg kjende heile vegen på eit nærvær av dilemma knytt til min inntreden som gjestande observatør -sjølv kor innboden og juridisk klarert eg var. Eg skal gjere grundig greie for forskingsetiske dilemma mot slutten av dette metodologikapittelet.

¹⁸ Eg valde, i samråd med barnehagen sin styrar, å sende ut informasjon til barnas føresette sjølv om det ikkje vart samla inn opplysningar som peikar tilbake på ein skilde barn. Det vart ikkje tatt fotografi, men eg gjorde observasjonsnotater inne på avdelingane der borna også var deltakande saman med personalet. Eg tok ikkje notatar av barnas namn, men noterte hendingar der barna var involvert i samspel med personalet og kvarandre.

¹⁹ Sjå fotnote 5 og 6

Observasjonsarbeidet bestod av at eg fortløpande skreiv ned notatar av ulike hendingar, tankar og spørsmål. Eg søkte ikkje å vere deltakande observatør og heller ikkje ein observerande deltakar (Angrosino og Rosenberg, 2011, s. 468). Inne på avdelinga valde eg å vere ein sittande observatør med nakken tidvis bøygde ned mot notatboka, og var nysgjerrig på lydar og rørsler som påkalla fokus mot ulike hendingar i romet. Eg skreiv mellom anna ned korte hendingar knytt til korleis personalet bevegde seg i romet, og korleis kroppane var i både nærleik og distanse i forhold til kvarandre. I ei blanding av ord og teikning noterte eg skildringar av interiør og gjenstandar rundt på golv og veggjar. I notatane skildra eg korleis hender, føter, tempo, rytmar og bevegelse var del av kvardagslivet på avdelinga. Med fleire år med eigen praksiserfaring i barnehagen kjende eg att både prosedyrar og strukturen på avdelingane eg var inne på. Men som tidlegare nemnt, skulle eg ikkje *be*-søke eit kjent felt, men derimot *re*-søke feltet. Eg let dei teoretiske tilnærmingane som eg arbeidde med under studien hjelpe meg i re-søkinga. MacLure (2010) skildrar tilliten til teorien på følgjande vis:

Theory stops us from forgetting, then, that the world is not laid out in plain view before our eyes, or coyly disposed to yield its secrets to our penetrating analyses (or our herbivorous ruminations). It stops us from thinking that things speak for themselves – ‘the data’, ‘practice’, the pure voice of the previously silenced. It blocks our fantasies about the legibility of others – the idea that we can read other people’s minds or motives. It stops us from forcing ‘the subjects’ out into the open where anyone and no one can see them. (MacLure, 2010, s. 278)

I forskingsprosessen var arbeidet med dei teoretiske tilnærmingane viktige under feltarbeidet. Eg gjorde valet med å la rumpa kvile mot underlaget der eg fann min plass i romet. Glimta eg fekk frå både golv og frå stolens galleri vart notert, og notatane vart til tekst. Teksta vert ikkje gitt status som eit autentisk avtrykk av heilskapen i romet, men derimot betrakta som eit avriss av eit valt fokus underlagt teoretiske perspektiv. Valet av observasjon som metode var dermed ikkje gjort for å fange sanninga, men for å innhente kunnskap om feltet som vert studert (Germeten, 2012, s. 46). Teksta frå eigne observasjonsnotat, tekstmateriale frå intervju og tekstsamlinga av offentlege dokument skulle utgjere empiriske delelement i ein samansett komposisjon. Tekstene skulle ikkje verte hierarkisk strukturert, men derimot horisontalt sortert som ulike sidestilte element av feltarbeidet. I prosjektets neste fase vart materialet gjort til gjenstand for vidare analyse opp mot dei valde teoretiske konseptane.

Men før eg tok steget inn i vidare analyse, fortsette eg med feltarbeidet og gjennomførte gruppeintervju. Notatane eg gjorde i barnehagen var både prega av skribbel, teikningar, små episodeskildringar og tankar kring teoretiske forbindingar. Notatane vart brukt til mi eiga

førebuing før gjennomføringa av gruppeintervjua. Under intervjua inviterte eg informantane til å fortelje om hendingar eg løfta inn i intervjuet frå observasjonane. For eksempel kunne eg starte setninga slik «eg såg at du tok med ei mindre gruppe med barn inn på musikkrommet...», «eg såg at du satt på golvet...», «eg såg at du nikka mot henne...». Personalet hekta seg raskt på det eg tok opp, og kommenterte og fortalte om kvifor dei hadde valt å gjere nett slik. Dei utdjupa episodane vidare, gjerne med eit «mmm...ja, eg...», eller «mmm, ja, vi...» som innleiing til den vidare forklaringa. Eg kunne fleire gongar be dei om å konkretisere det dei fortalte, og spurte ofte spørsmål som starta med «korleis», som til dømes når personalet sa at det var viktig å vere anerkjennande, eller at det var viktig å ta vare på likeverd. Då kunne eg stille spørsmål som fikk dei til å utdjupe handlingane, og ikkje berre intensjonane. «Kan du fortelje meir om *kva* du gjer, eller *korleis* du gjer». Tematikken *inkludering* og *profesjonsutøving/yrkesutøving*, samt hendingsskildringar frå observasjonar fungerte som element i intervjuguiden (vedlegg V).

Som nemnt innleiingsvis, hadde eg i forkant av gruppeintervjua både møtt og samtala med personalet om studien, inkludert studiens interesse- og problemområde. Dei var i tillegg skriftleg informert og såleis førebudd på gruppeintervjuets kvalitative og semistrukturerte form (Kvale, 2001). Valet med å gjere intervjuet i gruppe, og ikkje enkeltvis, var knytt til at eg også ville få fram samtalen personalet imellom. Eg ville opne for at dei både kunne utdjupe og avbryte kvarandre, og såleis gje rom for spontanitet. Nokon tok meir til orde enn andre, men sjølv om nokon hadde større ordflaum enn andre under den avsette timen, sat eg igjen med eit lydspor der alle på sitt vis hadde gitt tilskot til forteljingar om yrket. Eg var ikkje ute etter at dei skulle resonnerer seg fram til ein felles konsensus. Derimot var eg nysgjerrig på om det kunne framkome spenningar og fleirfaldige nyansar av yrket når dei fekk høve til å utdjupe fortellingar om arbeidet i barnehagen i samla gruppe.

Sjølv om eg sat at med mange forteljingar på lydspora i etterkant, er det også sannsynleg at andre forteljingar kunna kome fram dersom eg hadde strukturert intervjua annleis. Under gruppeintervju kan nokon sitte og brenne inne med historier som ikkje kjem fram, fordi dei vert avbroten eller ikkje slepp til. Kanskje held ein tilbake av di ein ikkje trur ein har noko viktig å kome med, eller fordi andre kom ein i forkant og tangerte poenget ein sjølv ville formidle. Kanskje held ein tilbake fordi ein rett og slett ikkje ønskjer å dele fortellingane korkje med kollegaer eller meg som intervjuar. I gruppeintervjuet vert deltakarane invitert både til å tale og til å lytte til kvarandre. Kanskje kjem det eit innspel frå den eine deltakaren som forskyv forteljinga som ein eigentleg skulle fortelje. Dette er del av gruppeintervjuets dynamikk (Fern, 2001, s. 104). Dersom eg hadde intensjon om å få fatt i det deltakarane *eigentleg* ville formidle,

kunne historiene som *ikkje* kom fram vore ein sentral informasjonslekkasje i metodens form. Under den valde metodologiske posisjon, opererer ikkje dette som ei svakheit. Etter at intervjuet var over opna eg også for muligheita til å ta kontakt med meg igjen dersom nokon vart sittande att med ei kjensle av å ville utdjupe ytterlegare, eller korrigere noko som var sagt, men eg vart ikkje kontakta. Eg tok sjølv kontakt med barnehagen etter at eg hadde transkriberte og anonymiserte materialet, og let dei lese gjennom og godkjenne transkripsjonen.

Både notatar frå observasjonsarbeidet og transkripsjonar frå gruppeintervjuet fekk status som empiri inn i den påfølgjande analysen og drøftinga. Til saman utgjorde materialet frå denne fyrste perioden i feltarbeidet grunnlag for avhandlingas fyrste artikkel: *Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen* (Ulla, 2012).

4.2.2 Andre periode av feltarbeid; gruppeintervju

I den neste perioden med feltarbeid vart to nye gruppeintervju gjennomført. Nye barnehagar vart kontakta, og her fekk eg innpass via telefonkontakt med barnehagens styrar. Under desse intervjuet vart informantane strategisk avgrensa til å gjelde berre dei pedagogiske leiarane, og dermed berre den utøvande barnehagelæraren. Eg gjorde valet av di eg ønska spesifikke skildringar frå barnehagelærarane med det overordna faglege og pedagogiske ansvaret på avdelingane. Også desse barnehagane vart informerte om studiens formål, og dei pedagogiske leiarane samtykka aktivt i deltakinga (vedlegg VI). Sidan eg ikkje møtte dette personalet i forkant av intervjuet, valde eg å gje eit utvida munnleg informasjon til deltakarane i forkant av intervjuet for å tydeleg forklare både formål, forventningar og framgangsmåte før eg starta intervjuet (vedlegg VII). Dette feltarbeidet involverte ikkje observasjonsarbeid på barnehagens avdelingar, slik eg skildra i det føregåande avsnittet. Informantgruppa var sett saman på tvers av avdelingar, og var her avskjerma til personalet med virke som pedagogiske leiarar. I den eine barnehagen var det seks deltakerar, og den andre var det fem.

I tillegg til å gjere eit strategisk utval av personale med stillingskode *pedagogisk leiar*, var det også knytt eit strategisk val til kva barnehage som vart kontakta. Dei to valde feltbarnehagane var lokalisert i to ulike kommunar i Sør-Noreg, og i faglege fora hadde eg lest og høyrte at to av dei pedagogiske leiarane, i kvar av desse barnehagane, hadde ytra sin skepsis til utstrakt bruk av kartlegging i barnehagefagleg verksemd. Eg resonnererte meg fram til at eg dermed kunne kome i kontakt med ei personalgruppe som tidlegare kanskje hadde drøfta tematikken, og at dei kunne utdjupe perspektiva under gruppeintervjuet. Eg var ikkje ute etter ei meningsutveksling *for-eller-imot*. Derimot var eg nysgjerrig på korleis gruppa i samtale kunne utdjupe, gje motstand og nyansere fortellingane i lys av tematiske stikkorda eg tok med

inn. Eg var ute etter å lytte til kva slags dynamikk kunne oppstå i drøftingane (Fern, 2001), og var nysgjerrig på fleire aspekt knytt til profesjonsutøvinga. Kanskje kunne konkurrerende aspekt dukke opp i samtalen dei imellom.

Lik førre runde, gjennomførte eg gruppeintervjuet i der respektive barnehagane. Under desse intervjuua følgde eg ein tettare semistruktur (Kvale, 2001) knytt opp til intervjuguiden (vedlegg VIII). Eg knytte ikkje samtalen opp til spesifikke hendingar frå avdelingane, slik eg gjorde i den førre runda. Derimot hadde eg førebudd tematiske fokus, og eg hadde stikkord som eg nytta som støtte for å kunne trekkje trådar i samtalen. På dette tidspunktet i studien opererte eg med arbeidstittelen «Profesjonskunnskap i endring; Ein studie om førskulelærarens kunnskap, dømmekraft og praksis i relasjon til auka krav om kartlegging i utdanningspolitiske føringar», og deltakerane var informert om prosjektets arbeidstittel og form. Deltakerane var både skriftleg informert om prosjektet i forkant av intervjuua, og eg gjentok dette under samtalen i forkant av intervjuet der dei kunne kome med spørsmål og bekrefte sitt aktive samtykke.

Under intervjuet sat eg intervjuguiden framføre meg, der eg hadde konstruert eit temamønster knytt til punkta 1) Innhald, kropp/rom, tid/alder 2) Ansvar, mandat 3) Tillit, skjønn/dømmekraft. Eg opna sjølv intervjuet, og inviterte deltakarane inn til å dele sin profesjonskunnskap og sine erfaringar med det. Etter at eg hadde starta med innleiande opne spørsmål, var eg fyrst og fremst ute etter å la personalet og dei pedagogiske leiarane sjøelve styre samtalen. Og det gjorde dei, alle saman. Å sette ein digital lyd-opptakar midt på bordet fram føre oss sette ikkje ein stoppar for fortellingane. Kanskje kan det skuldast at dei har tradisjon for gruppedrøftingar som arbeidsform, og ei etablert arbeidsform i barnehagen i tråd med både tradisjonen frå Birkeland (2007) og pedagogisk dokumentasjonsarbeid (Kolle, Larsen og Ulla, 2010). Eg valde også her å gjennomføre intervjuua gruppevis, og ikkje enkeltvis, då eg ønskte nettopp at dei delte fortellingar og gav kommentarar til kvarandre (Fern, 2001). Eg oppmoda dei til å utdjupe kvarandre og utfordre kvarandre. Det hadde eg sagt på førehand under førebuinga, og eg fikk som bestilt. Dei snakka, dei lytta til kvarandre og dei utdjupa. Innimellom hadde eg oppfølgingsspørsmål, der eg kunne spørje etter ytterligare presiseringar av typen: «kan du forklare nærare korleis...», «kan du utdjupe...», «har dette samanheng med det du sa tidligare om...» osv. Eg veksla mellom spesifiserande spørsmål og tidvis strukturerande spørsmål, som førte samtalen over i nye tematiske områder. Innimellom freista eg å gjere korte oppsummeringar, og føre samtalen tilbake til det som hadde vore sagt tidlegare, slik at dette kunne verte betrakta i lys av ny tematikk.

Begge desse gruppeintervjuua strakk seg over eit tidsaspekt på over halvanna time, mot nesten to timar i den eine barnehagen. Då den digitale lyd-fila vart transformert til tekst, sat eg

att med over hundre sider tettpakka tekst. Som i førre periode gjennomførte eg sjølv transkripsjonane og let deltakerane deretter få lese gjennom det transkriberte og anonymiserte materialet. I tillegg inviterte eg også her til at dei kunne kome med eventuelle kommentarar, men ingen har høyrte frå seg til meg i etterskot.

Datamaterialet frå denne perioden av feltarbeid fekk status som empiri inn i den påfølgjande analysen og drøftinga. Til saman utgjorde materialet frå denne andre perioden i feltarbeidet grunnlag for avhandlingas andre og tredje artikkel, med titlane *(B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering* (Ulla, under publisering) og *Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* (Ulla, 2014a).

4.3 Dokument frå ulike nivå

Allereie i starten av prosjektet arbeidde eg med å skape ei oversikt, og samle saman, offentlege dokument knytt til profesjonens mandat og føringar. Men datamaterialet frå denne innsamlinga auka fort, og eg innsåg etter kvart at eg måtte avgrense utvalet. Eg vart fort ståande ovanfor det som Repstad omtalar som faren for å drukne i ord (Repstad, 2007, s. 103). Det tok kort tid innan eg innsåg at eg måtte leggje ytterlegare strategiar for val av seleksjon og sortering av det store materialet av offentlege dokument. Eg gjorde ei slutning av at sortering på tvers av dokumenta var korkje hensiktsmessig innanfor tidsramma eller studiens formål. Derfor gjorde eg ei ny vurdering av utvalet, og valde å gå inn og sortere ut spesifikke skildringar av studiens tematikk knytt til dokumentasjon og vurdering. Eg hadde henta dokument frå nasjonalt nivå, derimellom stortingsmeldingar, NOU-ar, lovdata, forskrifter. Eg hadde også innhenta dokument frå kommunalt nivå, knytt til dei kommunane eg utførte feltarbeid i. Eg hadde i tillegg innlemma dokument frå utdanningsdirektorat og fylkesnivå knytt til barnehageområdet. I tillegg hadde eg samla inn dokument på tvers av nasjonale grenser, med blant anna føringar frå *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) og *The European Commission of Education and Training* (Europeiske Union, EU). Utsnitt frå deler av desse dokumenta er tekne med som element i deldrøftingane i alle artiklane då eg let materialet liggje som eit bakteppe under studiens framsteg. Dokumentstudien, i kombinasjon med observasjonar og intervju, støtta meg i å undersøke profesjonsutøvinga til barnehagelæraren på tvers av mikro- og makronivå.

Ei tekst vekte særleg merksemd i arbeidet med sortering og analyse. Det var eit dokument utsendt frå kommunalt nivå, som var forma i brevsjanger (vedlegg IX). Brevet var adressert til alle barnehagar i Oslo kommune, og avsendaren var leiinga knytt til prosjektet *Oslobarnehagen ved Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning*. Dokumentet vart valt ut som tekst i eit vidare analysearbeid. Brevet, saman med utsegn frå gruppeintervjua og statlege

styringsdokument, utgjer datamaterialet til avhandlingas fjerde artikkel: *The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research* (Ulla, 2014b).

4.4 Empiriens status og analysestrategiar

Etter at eg hadde gjennomført feltarbeidet, sat eg att med både tekster frå offentlege dokument, tekstmateriale frå transkriberte intervju og observasjonsnotatar frå tida inne på barnehagens avdelingar. Materialet frå dei ulike prosessane av den samansette empiriske konstruksjonen vart no sett som ei samling av spreidde utsegn. Det som hadde vore ei forteljing, eit brev, ein observasjon eller eit dokument vart som empirisk materiale sortert som utsegn. Som forfattarsubjekt har eg allereie her tatt eit steg vekk frå hendinga der orda frå munnen vart fortalt, brevet som vart skrivne på PC-en og notatet frå observasjonen vart teikna ned. Eg, som forfattarsubjekt, er aktør i denne prosessen der eg ikkje lenger skal undersøkje tekstane som speglingar av avsendaren si meining.

Tekstmaterialet er gitt status som *utsegn*, jamfør *diskursive ordningar* (Foucault, 2002) som eg gjorde greie for under kapittel 3.2. Utsegna i tekstmaterialet gjennomgår nok ei forskyving i det eg vel analytiske måtar å gje utsegna merksemd på. Som forfattarsubjekt har eg konstruerte kutt i ei større, samansett og sprikande samling utsegn i det eg trekk ut utsnitt frå materiale. Med nysgjerrighet for korleis den konstituerande kraft kan ta form, har eg følgd det som Højgaard og Søndergaard (2010, s. 315) omtalar som ein konstruksjonsfokuserande analytikk. Dei plasserer dette fokuset som ei dreining vekk frå å søkje realistisk deskriptiv tilgang i empirien. I artiklane er empiriutsnitt presentert som eksempel, dette ut frå artikkel som sjanger. Eg har gjort nytte av data til å eksemplifisere og til å drøfte formasjonar. I studiens prosjektskisse og startfase tok eg sikte på å arbeide med diskursanalyse, men under vegs har eg funne det meir relevant å omtale arbeidet som ei form for *formasjonsanalyse* (Åkestrem Andersen, 1999, s.29). Ei formasjonsanalyse er del av diskurs- og maktanalysen, men vender seg spesifikt mot epistemiske formasjonars distribuerings ordning (Stormhøj, 2006, s. 55). Analysen vender seg også mot ontologiske spørsmål gjennom å undersøkje handlingsromet for subjektivering, slik den samstundes vender seg mot epistemologiske spørsmål gjennom å undersøkje kunnskapens handlingsrom. Eg skal ikkje fortolke kva barnehagelærarane kan, eller ikkje kan. Ved å vri blikket vekk frå fortolking av bestemte praksisar, og derimot søkje spor av ordningar som disponerer praksisane, gjer eg nytte av ein dispositivanalytisk inngang (Raffnsøe og Gudmand-Høyer, 2005, s. 172). Eg skal altså halde att i søken etter det som *er*, og derimot vedlikehalde interessa for det som *er i ferd med å bli til*. Raffnsøe og Gudmand-Høyer (2005) kontrasterer dette analytiske blikket, framskriv det slik:

Den dispositionelle analyse overskrider således konstant det traditionelle kantianske skarpe skel mellom et niveau, hvorpå en (uerkent) virkelighet gør sig gældende, og et niveau, hvorpå man erkender og formulerer en viden om en sådan virkelighet. Denne transcendentalfilosofiske sondering er med tiden blivet en modern dogmatik, som vi fx møder i diskursanalysens skelnen mellom, det vi taler om derude, og det diskursive niveau, hvor der finder en kreativ reception, omskrivning og genfortolkning sted, som giver det omtalte form. (Raffnsøe og Gudmand-Høyer, 2005, s. 173)

I møte med det empiriske materiale har det tematisk fokuset retta mot transformative aspekt av kropp, kraft og kunnskap støtta meg i arbeidet med å verte verande i det immanente terrenget. Dette analytiske utgangspunktet hjelper meg i å forskyve blikket frå kva profesjonsutøving er, og rette merksemd mot korleis profesjonsutøving stadig er i ferd med å bli til. Som eg tidligare skreiv, var det som om kroppen i fyrste del av feltarbeidet stilte seg rett framføre meg og vifta etter merksemd. Men *korleis* den skulle få merksemd, vart valt med utgangspunkt i dette teoretiske og metodologiske landskap der søken etter å forstå måtte kvile. Eg skulle derimot søkje etter ein annan analytisk inngang, og velje å følgje forbindingar mellom fragmenta i det omfattande og sprikande arrangementet av kropp, kraft og kunnskap. Gjennom å ytterligare kombinere politiske tekster med tekstar frå feltarbeidet i barnehagen søkte eg å analysere korleis desse i kombinasjon på ulike vis impliserer kvarandre, jamfør Ball (1994, s.15). Eg vende interessa mot korleis politiske dokument entrar eit allereie innskrevne diskursivt landskap, og såleis kunne skape brot i eit kraftfelt som allereie var i sirkulasjon. Politiske aspekt kunne dermed også betraktast gjennom eit analytisk blick som søkte emningar, meir enn essens. Ball (1994, s. 16) refererer til Codd (1988, s. 239) og trekk fram transformative politiske aspekt:

A policy is both contested and changing, always in a state of ‘becoming’, of ‘was’ and ‘never was’ and ‘not quite’; for any text a plurality of readers must necessarily produce a plurality of readings. (Ball, 1994, s. 16, refererer til Codd, 1988, s. 239)

Desse perspektiva støtta meg i å bygge vidare på valet med å søkje forbindingar mellom utsegn og mellom kropp, kraft og kunnskap, der politiske aspekt ikkje var applikert ovanfrå og ned, men derimot transformert og materialisert gjennom eit arrangement i evig emning.

4.5 Metodologiske vurderingar av kvalitetskriterier

Å plassere studien innanfor forskingsmessige krav om releabilitet og validitet, kan skrivast fram som eit vågestykke i vid forstand. Eg har halde fast i at studiens kvalitet kvilar i tilliten til forfattersubjektet, og eg skal her gjere greie for korleis studien er *til å stole på*. I fyrste omgang

har det handla om å opptre etterretteleg, truverdig og transparent (Kvale, 2001), noko som i neste omgang må lesast ut frå studiens epistemologiske og ontologiske premiss.

Eg vel likevel å starte med nokre modifierande merknadar. Prosjektets vitenskapsteoretiske posisjon bærer allereie med seg ei form for representasjonskrise. Dette omfattar mellom anna ei epistemologisk erkjenning av at eg sjølv som forfattersubjekt også er deltakar i kunnskapens sanningsspel. Korkje gjennom min entré inn barnehageporten, gjennom mine lesingar av transkriberte tale, eller min søken i offentlege dokument, kan eg gje eintydige *svar* på skjulte eller synlege meiningar. Det som derimot ligg i både skildringane og analysane, er nye fortellingar om den utøvande barnehagelæraren i ein norsk samtidskontekst. Som forfatter-subjekt er eg sjølv underlagt eit historisk og politisk regime som tek virke gjennom det eg skriv. Om eg tek på alvor at mennesket kan betraktast gjennom ein politisk ontologi, er eg sjølv eit element i desse diskursive formasjonane. Føremålet med å eksplisitt skrive fram atterhaldet i forskingsresultatet er knytt til mi avgrensa evne til å overskride representasjonar.

Når desse modifikasjonane er presisert, er det like fullt mulig å syne fram korleis eg på fleire plan har arbeidd med både intern og ekstern overføringsverdi gjennom studien. Dialogane eg har hatt med feltbarnehagane, både i forkant, undervegs og etterkant av felt-arbeidet, har gitt meg peikepinn på intern overføringsverdi. Barnehagelærarane og personalet i barnehagane gav heile vegen uttrykk for at dei opplevde spørsmål, tematikk og fokus som relevant for deira verksemd. Kvaliteten i arbeidet har vidare handla om korleis eg har tatt vare den tilliten som er vist frå både informantane. Eg har vore tydeleg på at transkriberte tekstar skulle tilbake til informantane, og denne gjennomlesinga dei gjorde kan verte lest som eit ledd i prosessen med validering. Eg skal gjere ytterligare dvelingar ved desse forholda under avsnittet med forskingsetiske dilemma. Valideringsprosessane har vidare vore gjennomført gjennom arbeidet med artiklane, der kvar og ein artikkel har vore gjennom prosessar av fagfellevurderingar. Fagfellane har her kommentert og respondert på analytiske val i relasjon til teoretiske tilnærmingar.

Eg har mottatt tilbakemeldingar om studiens eksterne overføringsverdi frå både fagfellar under artikkelkonstruksjon og andre forskerar på konferansar og faglege tilstellingar der studien har vore presentert. Eg har såleis gjennomgåande mottatt respons på at studien har arbeidd gjennom tilnærmingar som på ulike punkt let seg kjenne att både innanfor barnehagens fagfelt og forskingsfellesskapet. Fleire aktørar har såleis vore med i prosessar av reliabilitet og validering til ulike tider i prosessen, men ingen andre en forfattersubjektet sjølv, kan pusle bitane saman. Den kritiske tilnærminga til eige arbeid er eit sentralt element for studiens kvalitet. Nedanfor følger difor ei utgreiing om dei puslebitane som eg har sakna mest i arbeidet.

4.5.1 Blindsoner i arbeidet; ytterligere validering

Under studien har eg lest tekstane til Foucault på engelsk, svensk, dansk og norsk. Det vil seie at eg heile vegen har halde meg til omsettingar av originaltekstane til Foucault. Dette er slett ikkje ein optimal situasjon, og eg skulle inderlig gjerne ha handsama det franske språket. Eit halvt år med fransk valfag på ungdomsskulen strekte ikkje langt. Forfattarskapet til Foucault har hatt eit stor internasjonalt publikum, noko som såleis har gjort tekstane tilgjengeleg via omsettingar. Av di eg har meistra å lære meg å lese og skrive akademisk engelsk, har det like fullt vore eit rikt utval av tekstar på språk som er tilgjengelege for meg. Kanskje har det medført til at eg har operert med ei anglosaktisk tolking av Foucaults arbeid, noko som Åkerstrøm Andersen omtalar som «alt anna enn fint» (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 29). Eg er vel vitande om at omsettingar på tvers av språk bærer med seg dilemma, og at det aukar tolkinga sin risiko ytterligere. Så lenge språk ikkje er redusert til representasjon, vil også representasjonskrisa oppstå i omsettingsarbeid. Eg vil gjere eit eksempel på dette.

Omgrepet *arrangement*, som er nytta i avhandlinga sin tittel, er henta frå omgrepet *Apparatus*. Raffnsøe og Gudmand-Høyer (2005, s.153) nyttar gjennomført omgrepet *dispositiv* i sine tilnærmingar. Agamben, som har gjennomført italienske omsettingar av Foucaults arbeid, nytta omgrepet *apparatus* (Agamben, 2009). Bussolini (2010) har problematisert at *dispositive* og *apparatus* har blitt brukt om kvarandre, og at dette har ignorert problem som har oppstått under omsettingar frå fransk til italiensk og engelsk. Sidan eg har vore avgrensa til å lese berre engelske og skandinaviske omsettingar, har implikasjonane Bussolini (2010) peikar mot sklidd forbi min språklege horisont. Kanskje har dette skapt studiens største blindsoner. Det har gitt meg opplevingar med at språk både har opna og lukka dører for meg undervegs i studien. Eg skal ytterligere vende tilbake til dilemma knytt til språk under dei forskningsetiske dvelingane.

4.6 Forskingsetiske dvelingar

I dette avsnittet søkjer eg å lyfte fram, drøfte og problematisere ulike forskningsetiske dilemma som studien har implisert. Eg søkjer å lyfte fram ulike etiske dilemma og implikasjonar som kan oppstå, og som på ulikt vis også har oppstått, i førebuing og gjennomføring av feltarbeidet. Som tidlegare gjort greie for, har eg vitja ulike barnehagar der eg både har observert og lytta til barnehagelærarane sine forteljingar. Under dette avsnittet søkjer eg særleg å dvele kring forholdet mellom forskar og informantar og drøfte etiske dilemma som er spesifikt aktualisert gjennom bruk av observasjon og intervju som metode i studien. Men før eg går djupare inn i dette, ønskjer eg i fyrste omgang å vise korleis eg har halde meg til juridiske føringar og

retningslinjer gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*²⁰(NESH).

4.6.1 Ansvar for ivaretaking

For å manøvrere i vidstrakte etiske dilemma som gjennomføringa av ein doktorgradsstudie har implisert, har eg heile vegen nytta ulike juridiske retningslinjer som haldepunkt. Informantane var i forkant informert om at prosjektet ville halde seg innanfor dei juridiske retningslinjene frå *Datatilsynet*. Meldeskjema var sendt til *Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste* (NSD), som gav tilbakemelding på at prosjektet tilfredstilte krava i person-opplysningslova. Informantane underteikna samtykkeskjema og fekk på førehand skriftleg informasjon om studien. I tillegg forklarte eg både skriftleg og munnleg om prosedyrane eg skulle foreta med omsyn til anonymisering, behandling og sletting av materiale og lydopptak, samt kva materialet vidare skulle nyttast til. Etter at dei digitale lydopptaka var transkribert, fekk alle informantane tilbod om å lese gjennom og gje kommentarar til transkripsjonsteksta.

Etter at eg korresponderte med informantane om transkripsjonen av tekstane, har eg ikkje vore i kontakt med dei. Men under heile studiens prosess har eg kjent på at dilemma omkring informantane sine opplevingar av situasjonen har vore nærværande. Eg vel derfor å sjå nærare på forhold som handlar om å balansere beskyttelse og behov, då det kan oppstå konfliktar mellom behovet for å produsere kunnskap og det å beskytte personene som blir involvert i prosessane. Primært omfattar dette meg som forskar, og dei menneska eg har vore i kontakt med undervegs i studien. Men ein ting er omsynet eg må utvise for dei menneska som var i hovudfokus under feltarbeidet. Ein annan ting er omsynet til både grupper og personar som er indirekte involvert i det eg arbeidar med. NESH sine retningslinjer understrekar kravet om å beskytte dei involverte personane sin integritet, fridom og medbestemmelse, og på dette vis arbeide med å utvise respekt for menneskeverd (NESH, 2005, s. 11). Dei etiske retningslinjene frå forskningsetisk komité kjem i tillegg til det juridiske regelverket, som mellom anna omfattar Personopplysningsloven²¹ og Forvaltningsloven²². Dei etiske og juridiske omsyna eg tok famna om fleire enn dei som var indirekte involvert som informantar.

Fleire menneske har stått i posisjon som tredjepersonar under studien (NESH, 2005, s. 16). Før eg opna barnehageporten der eg gjennomførte feltarbeid, måtte eg gjere vurderingar på kva slags informasjon eg trengte til studien og kven som skulle verte direkte og indirekte

²⁰ www.etikkom.no

²¹ Personopplysningsloven LOV-2000-04-14-31

²² Forvaltningsloven LOV-1967-02-10

involvert. Eg hadde avklart at det var personalet som utgjorde informantane i studien, og det var desse som eg innhenta samtykke frå. Like fullt reiste det seg etiske fordringar knytt til alle borna som eg såg i barnehagens rom, og som eg kunne høyre lyden av gjennom døra til personalromet medan intervjuet vart gjennomført. I dei barnehagane der eg gjorde notatar, gjorde eg ei utvida informasjons- og samtykkerunde med foreldra til borna, då dei vart ståande i posisjon som tredje personar i denne prosessen. Barna var heile tida til stades då eg gjorde observasjonane av profesjonsutøvarens arbeid. Indirekte var både barna og personalet med i forteljingane til barnehagelærarane under gruppeintervjuet. Eg var førebudd på dette, då eg hadde spurt etter forteljingar om barnhagelærarane sitt yrke og profesjon. Slike forteljingar involvera heile tida fleire enn profesjonsutøvaren sjølv; då arbeidet nett har aspekt av relasjonelle samspel. Vidare utgjorde omsyna eg skulle ivareta ikkje berre enkeltindivid, men også grupper av menneske. Gjennom forskingsfokuset har eg involvert barnehagelærarar som profesjons-gruppe. Eg har i tillegg studert forhold mellom profesjonsutøving og politiske retningslinjer, noko som gjer at dette i brei forstand også har involvert politikarar og byråkratisk tilsette i stat og kommunar. Studien involverte tilsette i respektive institusjonar som har barnehage som sitt felt. Prosjektet omfatta både dei som forvalta profesjonen og dei som initierer og verksett offentlege føringar for innhaldet i barnehagane.

Omsyn til dei involverte skal balanserast med andre omsyn i forskinga, og slikt skapar grobottn for etiske dilemma. Dei etiske omsyna til beskyttelse skal altså verte ivarett samstundes som eg skal skrive fram ny kunnskap om barnehagelærarens profesjonsutøving i ein norsk samtidskontekst. Mitt oppdrag som forskar er å sette fram ny kunnskap om ulike forhold og nyansar innan profesjonen i dagens Noreg. Dette har eg blitt betalt for, gjennom mi løn som tilsett i eit stipendiat ved ein offentleg utdannings- og forskingsinstitusjon. Mitt oppdrag er å bringe fram ny vitenskapleg og samfunnsnyttig kunnskap. NESH understrekar at forskning skal vere nyttig, og kome samfunnet til gode (NESH, 2005. s. 8). Formidling av forskinga er også ein del av det eg har forplikta meg til når eg har verksett studien (NESH, 2005, s. 32). Men kva om det eg kjem til å formidle og publisere i ettertid vert opplevd som ubehagelig for nokon av partane? Kan det skape ubehag for direkte involverte og indirekte involverte menneske eller grupper?

Konfliktar mellom integritetsomsyn og kunnskapsomsyn utgjorde også ein del av studiens etiske implikasjonar. Dei veks ut frå etiske dilemma som gjer seg gjeldande i skjeringspunktet mellom personar og gruppers beskyttelse, og behov for å skrive fram kunnskap frå ein forskarposisjon. Tangen (2013) omtalar dette som ein matriks av etiske implikasjonar, og trekk fram skjeringspunkt som oppstår mellom 1) omsyn til dei involverte individ og

gruppene, 2) omsyn til kvalitetskriterier i forskingsfellesskapet og 3) omsyn til produksjon av relevant og kritisk kunnskap til samfunn og brukargrupper. Tangen (2013, s. 15) framhev ein matrise av drøftingspunkt for kvar særskilt forskingsprosjekt, og overført til denne studien ser eg at det oppstår skjeringspunkt for omsyn mellom dei involverte barnehagelærarane (inkludert tredjepersonar og tilhøyrande grupper), kvalitetskriteria for ein doktorgradsstudie, vitskaplege artiklar og populærvitskaplege tilskot og til produksjon av relevant og kritisk kunnskap til det utdanningsvitskaplege feltet. Dette er sjølvsagt berre ei grov inndeling av momenta, men det er like fullt hensiktsmessig å sjå korleis spesifikke dilemma breia seg langt utover kva dei juridiske retningslinene famna.

4.6.2 Dilemma knytt til språk

Kompleksiteten av etiske dilemma var nærværande i arbeidet lengje før eg tråkka inn gjennom barnehageporten. Eg hadde allereie tråkka inn i denne komplekse verda då dei fyrste orda i prosjektskissa vart formulert, og når fokus og problemstilling starta å ta form i eit dokument. Eg stod stadig ovanfor nye dilemma når empirien vart behandla i utforming av publikasjonar og avhandling. Sjølv med den sterkaste vilje til å ivareta det komplekse i vidare behandling og formidling av det eg får tilgang til i studien, vil ei kvar form for publisering og formidling like fullt tvinge fram behovet for å forenkla. Eg har satt språk til denne komplekse verda som eg har gjesta. Språket har forma inngangen til å sette søkjelys på nyansar. Men sjølv utan føremål om å oppnå konsensus av det dei ulike barnehagelærarane har fortalt, har eg likevel måtte gjere nytte av eit språk som både kategoriserer og skaper representasjonar. Dei språklege bileta eg teiknar opp gjennom val av teoretisk tilnærming bærer med seg etiske implikasjonar knytt til menneska eg har involvert. Eg har notert det som var rørsler i eit rom og transkribert det som var ein levande samtale mellom menneskjer. Hendingar har blitt transformert til skrivne ord, noko som også er ei hending. Via hendene mine på tastaturet sat eg att med ei samling av ord i datafiler. Orda vart skrivne inn i nye tekstformat. Eg har skapt nye portrett av skildringar, og denne portretteringa er korkje ført av ein nøytral pensel eller vert til på eit blankt lerret. Hacking (1983) har framsett at: *“Representations are not in general intended to say how it is. They can be portrayals or delights”* (Hacking, 1983, s. 192). Eg har malt fram eit bilete på grunnlag av representasjonar som er tilgjengeleg: gjennom posisjon, teoriar og erfaringar. Samstundes som eg gjennom språket har redusert kompleksitetar. Forskinga sin verdi ligg ikkje i ein direkte igjen gjevna av det empiriske materialet. Klangbotnen i vitskaplege tekstar er knytt til kvalitetskriterier i forskning. Her er eg igjen inne på Tangens (2013) matrisemodell, med omsyn til kvalitetskriterier i forskingsfellesskapet. Der er ein distanse mellom hendingar og orda som

vart talt fram under feltarbeidet, og orda som er plukka ut til vidare utarbeiding i vitenskapleg tekst. Distansen fordrar dilemma av etisk karakter. Barnehagelæraren som var i roma er ikkje med i teksta om studien. Det har gått føre seg ei forskyvinga, og desse forskyvingane skal vidare hende, i fleire etappar. Utfordringa som utformar av denne avhandlinga har vore å gjere desse etappane mest mogeleg transparente.

Eg kan mellom anna handsame dette arbeidet med å setje ord på ei allereie talande taus makt som var tilstade mellom meg som forskar og barnehagelærarane som informantar. Engelstad (2010) refererer til taushetens makt og eit asymmetriske forhold mellom den som lyttar og den som taler. Eg betraktar både det observerande auget og dei lyttande øyrene som del av dette maktapparatet. Engelstad (2010) set fram spørsmålet om det er makt i de lyttande øyrer, og legg Foucaults forståing av skriftemålet og eksaminasjonen til grunn for spørsmålet. Dette kan settast i samanheng med min posisjon i forskingsprosessen, der rolla mellom forskar og informant fordelar seg asymmetrisk. I følge Engelstad (2003) reiser prosedyrar med utlevering forskningsetiske utfordringar, mellom anna knytt til forhold mellom kunnskap, makt og normer. Informanten blir underkasta ein autoritet dvs. forskinga sine normer. Informanten vert innordna i eit system som opnar for at forskaren får tak i dels private tankar (Engelstad, 2003, s. 231). I studien har barnehagelærarane utlevert seg og eg har tatt i mot. Eg har vore ein formelt klarert sjølvinnboden gjest. Eg har fått servert kaffi og blitt tatt imot med gjestmilde smil. Men eg har også fått servert forteljingar om kvardagen i barnehagen, om profesjonsetiske dilemma og vanskelege vurderingsarbeid. Det er muleg at nokon av dei involverte kan angre i ettertid. Lippke og Tanggaard (2014) understrekar at intervjusituasjonen bringer med seg fare for å skape intimoverskridande opplevingar (Lippke og Tanggaard, 2014, s.174). Kanskje vart dei involverte så ivrige i samtalen, at dei utleverte meir enn dei i ettertid er komfortable med.

I utarbeiding av artiklane, var det ikkje berre det som vart sagt med sterkast og klarast røst som vert trekt med som empiri i vidare tekstarbeid. Eg tok også med innskotne setningar frå intervjuet, og eg tok med utsegn som nærast vart kviskra mellom informantane medan samtalen var gåande. Gruppene sat og diskuterte profesjonsutøving, og dei tok ordet om kvarandre og tidvis samstundes. Nokre av informantane brukte kraftig røst og gjorde lange utgreiingar, medan andre skaut inn med stuttare kommentarar. Som eg allereie har gjort greie for, valde eg å merke det transkriberte materialet som *utsegn*. Dette valet markerte mine handlingar som forfattersubjekt. Eg gjorde handlingane eksplisitt for å markere overgangen til at eg tok til å konstruere nye samanhengar ut frå det som ein gong var orda dei ytra og delte under samtalen.

4.6.3 Å handsame ulike posisjonar

Innleiingsvis gjorde eg greie for min erfaringsbakgrunn, og sette det i samanheng med forskarposisjonen. Det har no gått ti år sidan eg sjølv var deltakande i det profesjonsfelleskapet som eg gjennom studien har forska på. Nokre av forteljningane til informantane bar med seg episodar som eg kunne kjenne igjen frå eige arbeid i feltet. Eit forskingsetisk aspekt i studien har difor vore å synleggjere forholdet mellom meg som forskar og studiens objekt. Eit ledd i dette er å synleggjere og skrive fram dei samtidige og samansette outsider- og insiderposisjonane eg har vore situert i. Dette kan ikkje isolerast til meg som person, då også kvar einskild tekst er situert i ein posisjon som må skrivast fram (Pelias, 2011, s. 660). Men til trass for at eg har bakgrunn som barnehagelærer slik eg skildra ovanfor, så har eg også tatt nye erfarings- og kunnskapsreiser. Det er lenge sidan eg har festa våte og sandete strikk under cherroxar. Eg sit med hendene på eit tastatur, og blar i bøker. Eg les, høyrer, drøftar og skriv om teoretiseringar av pedagogikk og utdanningsfelt. Då eg under feltarbeidet gjekk inn gjennom barnehageportane, og vart ønska velkomen av personalet, opplevde eg at distansen var tydeleg. Eg fekk kjensla av at dei ikkje betrakta meg som ein barnehagetilsett, men derimot som ein forskar. Min posisjon som forskar og høgskuletilsett var tydeleg i spørsmåla dei stilte og samtalens form. Like fullt uttrykte informantane at dei hadde tillit til meg, gjennom forteljningane som dei delte. Muleg opplevde dei ein lojalitet av di eg har vore, og delvis samstundes er, ein del av feltet sjølv. Kanskje er det derfor eg har kjent på ei konflikt knytt til korleis analysane har tatt form. Eg skulle gjerne servert berre solskinshistorier frå feltet, men det er slett ikkje mulig; og ei heller ønskjeleg.

Eg har stått midt i det som Tangen (2013) omtalar som matriksen av etiske implikasjonar. Omsynet til dei involverte skal handsamast samstundes med omsyn til kvalitetskriterier i forskingsfelleskapet og omsyn til produksjon av relevant og kritisk kunnskap til samfunn og brukargrupper. Mulig dannar dilemma som oppstår mellom rolla frå profesjonsfeltet og forskingskriteria min mest omfattande akademiske akilleshæl. I alle fall har eg opplevd dette som det mest sårbare og smertefulle punkt når analysearbeidet har gått føre seg for fullt. Tangens (2013) matriksmodell har vore eit reiskap som har gitt støtte til å handsame dilemmaa som oppstod undervegs i studien. Å arbeide med å skrive fram dilemma og gjere vala transparente, har vore ei støtte i arbeidet med å skrive fram forholdet mellom meg som forskar og informantane. Dei juridiske føringane og retningslinene har også vore viktige haldepunkt i arbeidet, men berre gjennom drøftingar av etiske dilemma har eg hatt mulighet til å lyfte fram og problematisere korleis denne studien fordrar sine særeigne og spesifikke omsyn.

Eg sat att med eit rikt materiale som grunnlag for å skrive fram artiklane, noko eg ikkje hadde hatt tilgang til om eg ikkje hadde vitja dei ulike barnehagane under studiens prosess. Eg vil forsiktig peike mot *left-overs* i kappi sitt siste kapittel, då materialet opna muligheiter eg aldri fekk følgje opp. I det påfølgjande kapittelet vert artiklane presentert, før tilskota frå studien vert sentrert i ei samanbindande og oppsummerande drøfting i avhandlinga sitt siste kapittel.

5.0 Artiklane i avhandlinga

Delarbeida følger i publisert form under vedlegg til avhandlinga. Artiklane har følgjande titlar og publiseringskanalar:

- Artikkel 1: Ulla, Bente (2012). Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I Arnesen, A-L. (Red.) *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.126-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Artikkel 2: Ulla, Bente (under publisering). (B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering. [Artikkel er akseptert og klar for publisering. Den vert i løpet av 2015 publisert i antologien: Sandvik, N. (Red.). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner- «Læring» møter filosofi*, Bergen: Fagbokforlaget].
- Artikkel 3: Ulla, Bente (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5), 1-16.
- Artikkel 4: Ulla, Bente (2014). The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM)*, 5(2), 46-59.

5.1 Introduksjon til artiklane

I dette kapittelet vert artiklane presentert og drøfta i lys av den overordna studien. Artiklane er sett saman av tre tematiske artiklar og ein metodologisk artikkel. Valet av denne inndelinga er gjort av di tre store tematiske områder utmerka seg i møte med feltet, i tillegg til at studiens vitenskapsteoretiske grunnlag fekk utvida drøftingsplass i ein metodologisk artikkel. Alle fire artiklane er skrivne i perioden 2011-2015. Den eine artikkelen vart publisert tidleg i studien, allereie i 2012. Dei to neste artiklane vart publisert i 2014. Tre av artiklane er allereie publisert. Den fjerde artikkelen er akseptert og ferdigstilt for publisering, men vert derimot ikkje publisert før den tilhøyrande antologien vert lansert. I dei påfølgjande avsnitta vert artiklane presentert uavhengig av tidskronologi knytt til publiseringsdato. Eg valde å presentere dei i ei rekkjefølgje som er tilpassa artiklane sine tematiske tilnærmingar.

Kvar einskild artikkel vert no kort skissert i forhold til tematikk og forskings spørsmål. Vidare følgjer skildringar av empiriske materiale og analytiske konsept. Sentrale element i drøftinga vert trekt fram, etterfølgd av spesifikke tilskot frå kvar einskild artikkel. Eg gjer deretter greie for korleis nye implikasjonar har reist seg etter publiseringsdato, og syner fram eventuelle forskyvingar og alternative val til artiklane. Som tidlegare nemnt, følgjer dei fire artiklane bak denne samanfattande kappeteksta.

5.2 Resymé og retrospektive blick på artiklane

5.2.1 Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen

Arbeidet bak og med denne artikkelen dannar utgangspunktet for heile studien, og utgjorde ein dørøpnar til å oppdage mangefaseterte uttrykk ved barnehagelærarens profesjonsutøving. Det tematiske fokuset i artikkelen er knytt opp til inkludering i pedagogisk praksis, og artikkelen bringer inn fortellingar om korleis profesjonsutøving av inkludering kan kome til uttrykk i barnehagen. Artikkelen stiller spørsmålet *Korleis kjem verdiar, interesser og kunnskap om inkludering til uttrykk i personalets arbeid i barnehagen?* Gjennom artikkelen skriv eg fram profesjonsutøvingas uttrykk knytt til ei foreining av kraft, kropp og kunnskap. Artikkelen stiller vidare spørsmålet; *og korleis inngår kroppen som del av personalets arbeid med fellesskap, likeverd og tilhøyring?* Her synleggjer eg korleis både hendene, skuldrane, augene er med på å skape både nærleik og distanse, samt inkludering og ekskludering, noko som vidare vert drøfta opp mot omgrepa *makt, kropp og kunnskap*.

Under denne delen av studien, og gjennom framskrivinga av artikkelen, hadde eg ennå ikkje sirkla inn omgrepet apparatus. Den er hovudsakleg underlagt ei drøfting av utelatingsmekanismar, her under inkluderande og ekskluderande prosedyrar i praksis. Artikkelen gjer nytte av diskursive formasjonar som analytiske konsept, med særleg vekt på korleis makt og kunnskap set grenser både *for* og *gjennom* kroppar. Diskursive formasjonar vert drøfta både i relasjon til sitting, handtrykk, snakking og ikkje minst –sjåing. Blikket er løfta inn som eit ankerpunkt i drøftinga. Dei fyrste nyansane til fortellinga om auge, som etter kvart skulle vise seg som sentrale i heile studien, vert konstruert i denne artikkelen. Artikkelen slo såleis an tonen for korleis kroppen kunne konstruerast som eit tilbakevendande element av profesjonens uttrykk, og samstundes opna fokuset på kroppen opp for at ambivalente aspekt ved profesjonsutøvinga fekk sin aktualitet. Med fast haldepunkt i korleis-spørsmåla, forsøkte eg å halde fokus på prosedyrar i praksis. Eg var interessert i å halde fast i korleis ein *gjere* inkludering, og ikkje la det kvile i ferdigdefinerte verdiar. Det var særleg fortellingane om

hendene som skapte denne passasjen inn mot ambivalensens nærvær i profesjonsutøvinga. Drøftinga i artikkelen roterer kring inkludering knytt til kropp, makt og kunnskap, og gjev tilskot til å forklare korleis hendingar i kvardagen kan verte sett fram som uttrykk for diskursive formasjonar.

Om artikkelen skulle omskrivast i dag, skulle eg starte med å skrive om artikkelens fyrste setning, der eg spør korleis ei hand kan representere inkludering i barnehagen. Ut frå avhandlingas metodologiske tilnærming, har eg stadig vendt tilbake til korleis den valde teoretiske tilnærminga har skapt ei representasjonskrise. I etterskot ser eg at denne artikkelen ikkje har tatt høgde for denne krisa, og dermed etterspurt representasjon allereie i artikkelens fyrste setning. Når eg les artikkelen retrospektivt, ser eg det som naudsynt å ta atterhald om denne søken etter representasjon som artikkelen set fram. Forteljninga som vert tilboden koplar vidare kropp og kunnskap i ein større komposisjon, men problemet med artikkelen er at eg på dette tidspunktet i studien ennå opererte med kropp tilknytt ein avgrensa korpus. Det har tatt tid å skrive fram fleire lag av analytiske inngangar til kropp-kraft-kunnskaps-apparatet. Men denne artikkelen utgjorde like fullt det som skulle bli eit viktig utgangspunkt for å analysere dette komplekse arrangementet. Artikkelen syner korleis både tid og tvil er ambivalente aspekt som gjer seg gjeldande når tillit er aktivert i arbeidet, og trekk vidare forbindingar inn mot profesjonsutøving og barnehagens kvardag. I etterskot les eg denne teksta som eit tilskot til skildringar av korleis profesjonsutøving kan skifte uttrykk, og såleis gjev den vidare teoretiske tilskot av transformativt trekk ved profesjonsutøvinga.

5.2.2 (B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering

Også denne artikkelen knyt saman hendingar frå kvardagen i barnehagen med spørsmål om uttrykk for profesjonsutøving. Artikkelen stiller spørsmåla: *Korleis kan barnets avvenning av bleiebruk vere vevd inn i eit større arrangement av disiplinering? Og korleis sirkulerer og reorganiserer makta seg under arrangementa?* Gjennom desse forskingsspørsmåla sette eg spesifikt fokus mot korleis maktteknologiar kan kome til uttrykk gjennom barnehagelærarens arbeid med rutinar i kvardagen. Barnehagelærarane si tilbakevendande forteljning om dokumentering av bleieskift og sovetider hadde vekt mi merksemd under sorteringa av det empiriske datamaterialet. Artikkelen gjer eksplisitte drøftingar av registreringstavla, der barnehagelærarane har notert barnets bleieskift i løpet av ein barnehagedag. Dokumenteringsprosedyrane, som består av symbol på tavler, vert lest som hendingar og som spor av ordningar i barnehagelærarens profesjonsutøving. Materialet til denne artikkelen er henta frå gruppeintervju i andre feltperiode.

Ved å analysere utsegna opp mot konsept av maktteknologiar, kunne eg utforske makta sin subtile, samansette og sirkulære karakter knytt til barnehagelærarens profesjons-utøving. Artikkelen gjer nytte av konsept kring *disiplineringsteknologiar*, og problematiserer disiplinering gjennom *distribusjon*, *klassifisering* og *registrering*. I denne artikkelen fann eg opningar til å sterkare kople materialitet inn i drøftingane. Det var særleg det analytiske konseptet knytt til distribusjon som opna for dette. Merksemda vart retta mot korleis tid og rom vert distribuert gjennom barnehagens arkitektur, interiør, dagsrytmer og rutinar. I denne artikkelen fekk eg knytt desse elementa spesifikt opp mot barnets bleiebruk, bleieskifte og bleieslutt. Analysane av klassifisering og registrering var knytt til barnehagelærarane sine utsegn om reisa frå bleie til toalett. Artikkelen kryssar frekt imellom abstrakte og konkrete nivå for å overskride skiljet mellom tanke-kropp. Gjennom artikkelen skreiv eg fram ein motstand mot at der går skiljeliner i halsregionen, som plasserer teori i hovudet og praksis i nedre del av kroppen.

Også denne artikkelens analytiske inngang trekk merksemd mot foreininga av kropp, kraft og kunnskap, men her har eg oppdaga konseptet *apparatus*. Det opna for å drøfte elementa som både sprikande og foreina gjennom formasjonar. Ikkje minst opna det for å drøfte korleis barnehagelærarens profesjonsutøvinga opererer innanfor disposisjonars drivkrefter. I etterskot ser eg at artikkelens drøfting tydeligare kunne markere og utforska koplinga mellom disiplinering og *læring*. Sjølv om læring tronar i artikkelens overskrift, vel og merke vevd inn i (b)læring, er det berre tidvis at denne koplinga vert gjort eksplisitt. Kanskje kunne ei fortetta kopling tilført ein dimensjon til barnehagelærarens pedagogiske posisjon. Men, på ei anna side, barnehagelærarens pedagogiske verksemd utgjer ein miks av omsorg, leik, læring og danning. Ved å gje blæra større merksemd enn læring, er artikkelen, med referanse til Prout (2008, s. 22), med på å forskyve fokus over på eit ensemble av biologiske-diskursive-sosiale-teknologiske tilnærmingar.

Artikkelen opnar dører inn til barnehagedagens mikrofysikk, og artikkelens særlege tilskot er knytt til desse detaljskildringane. Via ein analytisk inngang som tek virke i dispositivet, er artikkelen med på å synleggjere korleis både personale og barna er underlagt finurlige forgreiningar av kropp, kraft og kunnskap. Artikkelen synleggjer korleis makta opererer utan substansiell karakter, og gjev tilskot til å forklare korleis ordningar av overvaking opererer utanfor kartleggingsindustriens ferdigproduserte skjema. Det særlege tilskotet frå artikkelen er knytt til framskrivinga av kasuset som form for detaljskildring av individet. Artikkelen tilbyr kritiske drøftingar av barnehagelæraranes subjektivering under desse

formasjonane. Såleis bidreg artikkelen med spesifikke skildringar av handlingsrom i profesjonsutøvinga.

5.2.3 Auget som arrangement -om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren

Blikket vart allereie drøfta i artikkel nr 1, der det empiriske materialet frå fyrste feltarbeidsperiode låg til grunn. Men blikket blunda heller ikkje i andre periode med feltarbeid. Auget vart sentralt i dette materiale også, men her hadde eg gjennom andre intervjurunde spurt etter spesifikke skildringar knytt til både blick og skjønnutøving. Blikket låg fremst i forskingsspora der eg spurte: *Korleis kjem det betraktande blikket til uttrykk i det barnehagelærarane fortel om kartlegging i barnehagen? Og korleis kan eg gjennom språket spore aspekt av blick, makt og skjønn i eit profesjonsperspektiv (knytt opp mot kartlegging)?*

Med desse spørsmåla søkte eg særskilt etter å spore uttrykk for skjønnutøving i barnehagelærarens virke. Eg var her i ferd med å oppdage korleis desse uttrykka kunne operere som eit arrangement, noko som eg deretter valde å utforske vidare via konseptet *dispositiv*. Dette konseptet opna for å krysse analysane av diskursive formasjonar og subjektivering. Såleis fekk eg fram spesifikke fortellingar om blikket i barnehagelærarane si profesjonsutøving. Gjennom omgrepet *arrangement* skyv artikkelen fokus mot dei samansette komposisjonane av kunnskapskroppen, samfunnskroppen og den materielle kroppen. Med auget i sentrum for drøftinga, vert både det talande og det tiltalte blikket kopla inn i analysane med feste i Foucaults framstilling av det observerande blick. Vurderingsarbeid og former for observerande praksis er gjort eksplisitt i drøftinga, og slik er artikkelen nært kjeda saman med artikkel nr 1 og artikkel nr 2.

Artikkelen gjev tilskot til forklaringar om kraft, kropp og kunnskap som kviler i augets ambivalente virke. Barnehagelærarens profesjonsutøving er gitt merksemd via blikket, og artikkelen gjev såleis eit særleg tilskot til å problematisere uttrykk for profesjonsutøving i den vidare drøftinga. Desse aspekta knytt til auget er vidare løfta inn i ei drøfting av epistemiske konfigurasjonar. Vegen inn mot å leggje tyngda på epistemologien var gjort av di eg ønska å dvelje ved profesjonsutøvarens sin posisjon i kunnskapsproduksjonen. Mulig kan kritiske merknader i etterskot knytast opp mot val av drøftingas tyngdepunkt. Kanskje kunne artikkelen trekt tydeligare opp linene inn til *normalitet*, og såleis gjeve dette aspektet eit sterkare tilfang til den overordna studien. Men eg ønska likevel å halde det tyngste fokus på dømekrafta, og såleis gjere *sjåing* til det mest intense problematiske punkt.

Artikkelen gjev eit særleg tilskot fortellingane om bruk av vurderingsverktøy, som også bærer tilnamnet *kartlegging i barnehagen*. Teksta gjev tilskot til å nyansere og sjattere eit område som tidvis vert framsett i *svart-kvite* konstruksjonar av *for-eller-imot*. Denne artikkelen søkjer fyrst og fremst å utforske drivkrefter som står i forbindelse til val av vurderingsformer. Artikkelen rettar difor blikket mot blikket i arrangementet. Gjennom å kombinere fortellingar om auget med dei valde analytiske konsept, skriv artikkelen fram nyanserte skildringar av barnehagelærarens dynamiske kunnskapsvilkår. Både artikkel nr 2 og denne artikkelen gjev merksemd mot aldersklassifiseringa si kraft i kombinasjon med konstruksjonar av barnet som kasus. Denne artikkelen problematiserer vidare korleis barnets livsalder vert ståande som ein betydingsfull brikke i barnehagelærarens profesjonsutøving. Artikkelen analyserer korleis alder undergår ei ordning som ankrar auget. Såleis gjev artikkelen særleg tilskot til å oppdage nyansar som står på spel når dømekrafta utfaldar sine spelerom.

5.2.4 The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research

Denne artikkelen byr på ei utvida metodologisk drøfting, og det sentrale punktet i drøftinga er knytt opp til *dispositivet* som analytisk konsept. Artikkelen utforskar metodologiske muligheiter innanfor kritisk utdanningsforskning, gjennom å problematisere: *[how can I] explore how Foucault's dispositive, as well as the closely connected concept of apparatus, might be put to work methodologically when working with critical educational research?* Sjølv om dette i sterk grad er ei konseptuell tekst, er ikkje artikkelen avgrensa til ei teoretisk drøfting. Den bringer også inn studiens empiriske materiale frå både gruppeintervjua i andre feltarbeidsperiode, samt datamateriale frå dei offentlege dokumenta. Eit lengre tekstutsnitt frå eit byråkratisk brev er også brakt inn i artikkelen.

Dei ulike empiriske utsnitt vert gjennom analysen og artikkelens drøfting kopla opp mot formasjonar som går på tvers av politikk og pedagogikk. Artikkelen løfter blikket på tvers av norske og internasjonale politiske føringar, og samstundes på tvers av makro- og mikronivå. Artikkelen stiller spørsmål med metodologiske muligheiter for å løfte dømekraft inn i forskingsfokuset. Eg gjere dette ved å følgje Professor Jeanette Rhedding-Jones (1943-2013) i tilnærmingar til å problematisere maktas sirkulære strategiar, som igjen byggjer på kritisk utdanningsforskning med nære røter til Michel Foucault. Gjennom artikkelens arbeid med konseptet dispositiv vert ulike uttrykk for barnehagelærarens profesjonsutøving såleis utforska, men i motsetnad til dei tre tidligare presenterte artiklane som konsentrerte seg kring tematikk, vekta drøftinga her metodologiske perspektiv. Først og fremst tilbyr artikkelen

vitskapsteoretiske drøftingar som særleg uthevar linene inn mot poststrukturalismen. Samstundes vert det synleggjort at studien opererer innanfor ein poststrukturalistisk tradisjon med nære koplingar opp mot både posthumanismen og feminismen. Yttergrensene mellom klassifikasjonane av desse vitskapsteoretiske posisjonane vert utforska som eit mulig område for plassering av tilnærminga, ein posisjon som opnar for kryssande fokus mellom kraft, kropp og kunnskap.

Kanskje kunne eg våga å vere ennå tydeligare på kva som *ikkje går opp* i den valde teoretiske tilnærminga. Eg kan vedkjenne å ha via avgrensa merksemd til aspekt som ulike greiner av feminismen har peika på som Foucaults svake punkt, jamfør det McLaren (2002, s. 17) viser til. Ho trekk fram korleis ulike feministiske tilnærmingar særleg har problematisert Foucaults framstilling av menneskets evne til emansipasjon. Gjennom arbeidet med både denne artikkelen, og dei andre artiklane, har grensene i Foucaults arbeid generert problem for meg som les, skriv og skal få det heile til å gå opp i ei samanhengande og strukturert tekst. Artikkelens tilskot er likevel knytt til korleis Foucaults arbeid har generert analytiske inngangar, og gjeve meg reiskap til å oppdage og problematisere uttrykk av barnehage-lærarens profesjonsutøving.

I denne artikkelen er dei særlege tilskota knytt til skildringane av konteksten som barnehagelæraren utøver sin profesjon gjennom. Artikkelen syner fram korleis konteksten er transformativ, og artikkelen dveler ved brot i transformasjonens rytmar. Såleis syner den fram korleis barnehagelærarane sine samfunnsoppdrag går gjennom endringar. Mellom anna peikar artikkelen mot ei brått byks i budsjettbevilling knytt til barnehageutbygging, omtalt som *barnehageforliket*, i 2003. Artikkelen bidreg med eit kritisk tilskot til å fortellingane om korleis dei store omsiftingane også involverer omveltingar i uttrykk for barnehagelærarane sin profesjon.

6.0 Samanstilling og samanfatting vert spissa

Alle fire artiklane har på ulikt vis markert ulike passasjar inn mot problemstillinga i studien. I dette kapittelet skal eg spesifikt peike mot korleis studien svarar på den overordna problemstillinga, samstundes som eg drøftar dei ulike tilskota som vert skissert.

6.1 Fire ferdelsårer mot den overordna problemstillinga

Gjennom avhandlinga, og med hjelp av dei fire artiklane, har eg på ulikt vis arbeidd med studiens overordna problemstilling. Som eg gjorde greie for i avhandlinga si innleiing spurte eg i fyrste omgang: *Korleis kjem barnehagelærarens profesjonsutøving til uttrykk?* Gjennom dei fire artiklane, og ved støtte i tilhøyrande forskingsspørsmål, har eg generert fire ulike ferdelsårer mot problemstillinga. Når artiklane no vert kopla saman, kan samanfattinga skildrast dette viset: *barnehagelærarens profesjonsutøving kjem til uttrykk som eit arrangement av kraft, kropp og kunnskap*. Eg har også gjennom avhandlinga synt fram at dette førebelse resultatet fekk status som bakgrunn for å utvide problemstillinga, der eg stilte eit meir spesifiserande spørsmål: *Korleis kjem barnehagelærarens profesjonsutøving til uttrykk som eit arrangement av kropp, kraft og kunnskap?* Gjennom dei fire artiklane har eg gitt svar på problemstillinga ved å dvele ved spesifikke sjatteringar av arrangementet.

Gjennom *artikkel 1* viste eg korleis arrangementet kom til uttrykk gjennom utøving av inkludering i profesjonen. Kropp og kunnskap vart kopla saman i ein større komposisjon frå barnehagens kvardag, der element av tid, tvil og tillit sette avgjerande tonar til komposisjonen. I *artikkel 2* vart arrangementet skrivne fram som ein intrikat mosaikk av disiplinering, der artikkelen gav spesifikke skildringar av maktteknologiar i arrangementet. *Artikkel 3* kjeda saman dei to fyrste artiklane gjennom referansen til blikket, og sette fram auget som eit tydelig uttrykk av profesjonsutøving. *Artikkel 4* gav tilskot til ei metodologisk plassering av studien, gjennom å markere dispositivet som analytisk konsept.

Når studien no ytterlegare vert summert opp, søkjer eg å sentrere funna som på ulikt vis har kome fram på tvers av artiklane. Samla utgjer dette studiens overordna empiriske, teoretiske og metodologiske tilskot, som på fleire vis svarar til ein etterspurnad om ny kunnskap kring barnehagefeltet.

6.1.1 Etterspurnad etter uttrykk

Sjølv om eg no har skissert fire ulike ferdelsårer mot problemstillinga, har ikkje dette vore rake vegar mot resultat. Eg vil difor leggje til visse modifikasjonar i min etterspurnad av *uttrykk*

i problemstillinga, som kan ha nære konnotasjonar mot *avtrykk*. Undervegs i arbeidet med avhandlinga har eg innimellom møtt på det problematiske med å etterspørje *uttrykk* for profesjonsutøving, jamfør det eg la fram under presentasjonen av problemstillinga. Eg ser at det er problematisk å nytte omgrepet *uttrykk*, då det også kan invitere til ei kopling mellom profesjonsutøvinga si *skjulte innside* eller *synleg utside*. Ut frå den valde empiriske, teoretiske og metodologiske inngangen, har ikkje etterspurnaden etter *uttrykk* hjelpt meg på veg i å sprengje desse kontrastoppbygde konstruksjonane. I nye vendingar framover vil eg være skeptisk til å la omgrepet verte inkludert i ei problemstilling, av dei nemnde vanskane som det kan implisere. I denne studien har eg derimot valt å halde på *uttrykk* som omgrep i problemstillinga, til trass for implikasjonane eg oppdaga undervegs. Spørsmåla eg stilte har like fullt opna for å undersøkje profesjonsutøvinga til barnehagelærarane. Eg vil i dei komande avsnitta synleggjere og drøfte kva slags funn studien har ført til.

6.2. Studiens sentrale tilskot

I dei komande avsnitta vert studiens sentrale tilskot drøfta, og eg koplar profesjonsutøvinga til barnehagelæraren med *overvakinga sine mange lag og aldersklassifisering*. Saman gjev dette grunnlag til å drøfte profesjonsutøvinga til barnehagelæraren inn mot *havet som kartleggingsbølga oppstår i*. Under presentasjonen av *barnet som kasus* vert kontradiksjonar i profesjonsutøvinga sett fram, og eg samlar trådande i ei avsluttande drøfting. I den siste delen av presentasjonen lyftar eg fram metodologiske tilskot gjennom *overskridingar*, og dveler ytterligare ved stadig nærverande forskingsetiske dilemma.

6.2.1 Profesjonsutøving gjennom overvakinga sine mange lag

Den framskrivne problemstillinga skapte ei tilnærming til å identifisere og drøfte makt i ulike former i relasjon til barnehagelærarens profesjonsutøving. Dahlberg og Moss (2005, s. 50) peikar på dette som ei prekær utfordring i samtida. Denne studien har utforska maktforhold i eit arrangementet av kraft, kropp og kunnskap. Makta var i stadig i emning, under stadig sirkulasjon i barnehagens mikrofysikk. Som Dahlberg og Moss (2005, s. 50) vidare rettar merksemd mot, er element av overvaking infiltrert i kvardagen noko eg gjennom denne studien stadig har vendt tilbake til. Overvakinga har derimot synt seg i mange lag og spring ut i fleirfaldige element. Studien har vist at overvakinga i barnehagen trer fram i komplekse former, og alltid i forbindelse med eit omfattande arrangement. Difor dvelte eg ved korleis overvaking også kan oppstå som ei hending i dei mest sjølvsgatte delane av barnehagedagens kvardag. Lappen som heng ved stallebordet, som tidfestar klokkeslett for avføring og bleieskifte, har vist

seg som del av ein større vev på same vis som mailen med byråkratisk organisering av språkkartleggingskurs. I denne avhandlinga har eg synt fram korleis desse hendingane har samanheng med kunnskapens produktive kraft. Ved å sette omgrepet *Savoir* på spel som analytisk konsept, kunne eg peike på og problematisere korleis overvakinga i pedagogikken får si næring. Såleis har studien gitt tilskot til forklaringar av korleis overvaking i barnehagen utgjer ein funksjon og er del av ein samanfløkt diskursiv orden.

6.2.2 Profesjonsutøving og aldersklassifiseringa

Eit av studiens mest sentrale funn er knytt til korleis aldersklassifisering synte seg som avgjerande element i den diskursive ordenen. Med stor glitrande krone på hovudet, med song og festmat, vert barnet sin alder markert i barnehagen. Eittåringen, toåringen, treåringen, fireåringen, femåringen, seksåringen er klassifikasjonar med kraftfull verknad. Aldersklassifisering er absolutt ingen nyskaping i barnehagen. Men denne studien har synt fram korleis aldersklassifiseringane også er under stadig ny emning, ettersom dei får transformert kraft inn i nye samanhengar. Når *Savoir*, mulighetene til eit kunnskapsområde, er i endring, står det i samanheng med eit større apparat som også aldersklassifiseringane er ein del av. Studien har synt fram korleis virkeområdet for aldersklassifiseringane får ny autoritet i transformerte samanhengar. I tillegg til å nytte kategoriar for år, kan barnet også klassifisert som... *liten, stor, baby, bleie-barn, toddler, skulestartarane* etc. Studien supplerer såleis det Burman (2001) har sett fram. Ho dveler ved korleis språk om barn og velferd både skaper og overvaker horisonten vi kan sjå, og peikar vidare mot utviklingspsykologiens språk (Burman, 2001, s. 7). Ved å problematisere bilete av *babyen* og *barnet* som historisk-kulturelt konstituerte konsept, og koplar ho vidare saman korleis idear om ei førehandskalkulert utvikling opererer på grunnlag av det isolert individ, fråkopla tid, stad og posisjon (Burman, 2001, s. 9). I denne samanheng påkallar Burman (2001, s. 16) merksemd mot korleis eit heilt apparat av normaliserande krefter bør adresserast. I denne studien har eg gjort dette ved å vie merksemd til eit heilt arrangement av kropp, kraft og kunnskap som styringsmekanismane i kombinasjon med aldersklassifiseringane vev sine formasjonar inn i. Ved å syne fram konsentrert kritisk merksemd mot aldersklassifiseringar, har studien generert etterspurt kunnskap til småbarnsforskinga med eit særlege fokus mot arbeidet med dei yngste barnehagebarna (Berthelsen, 2010). Eg skal vidare peike på korleis studien har synt fram korleis forbindingar mellom overvaking og aldersklassifiseringar opererer som kraft inn i ei kartleggingsbølgje.

6.2.3 Profesjonsutøving i havet som karleggingsbølgja oppstår i

Studien har altså gitt tilskot til både å forklare korleis kombinasjonar av overvaking og aldersklassifisering utgjer eit maktfelt i dagens barnehagekontekst. I introduksjonen av konteksten kring studien skildra eg korleis avhandlingsarbeidet har gått føre seg i ei tid med skiftingar kring barnehagen på statleg plan, og viste til at nye høyringar om endring av barnehagelova er sett fram. Denne avhandlinga vert avslutta i 2015, same år som barnehagelova har si 40-års markering. Det juridiske grunnlaget er samstundes under justering. I Foucaults fortellingar set han fram tre modalitetar av dispositiv: *lova, disiplinen og sikkerheitsskapande dispositiv* (Raffnsøe og Gudmand-Høyer, 2005, s. 157). Hendingane som i denne avhandlinga er skildra frå barnehagens kvardag står i nær relasjon med lovgrunnlaget, og dei påpeikte endringane i lova har vekse fram i ein kontekst der ulike disposisjonar er gjort tilgjengelege. Som lagt fram i innleiinga, forfektar det nye lovforslaget å nedfelle endra juridiske opningar for dokumentasjonar av enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet²³, 18. november 2014). Mellom anna er det lagt til følgjande element i barnehagelova sin innhaldsparagraf §2: *Barnehagens pedagogiske arbeid skal dokumenteres og vurderes for å sikre at tilbudet er tilrettelagt barnegruppen og det enkelte barn*. Denne juridiske justeringa opnar for eit dispositiv som stiftar rettsverknad, og som endrar krava mot vurderingsarbeid for barnehagelærarane. Denne studien har synt fram korleis lovforslaget ikkje kjem ut frå det store intet. Og gjennom tilnærmingane i avhandlinga har eg også synt fram korleis lovforslaget heller ikkje kjem som ein rak ovanfrå-og-ned bevegelse.

Regjeringa kjem med forslag som allereie har re-gjort barnehagelærarens utøving via styringsmekanismar som sirkulerer på tvers av makro- og mikronivå. Krav om kartlegging vert tidvis omtalt som ei bølgje, eller ein trend i tida. Denne studien har skrivne fram forklaringar av korleis bølgja kan oppstå og få si kraft. Avhandlinga tilbyr forklaringar av kva slags hav kartleggingsbølgja kan verte skapt i, og vidare, korleis understraumane i havet kan gi kraft til at bølgja slår inn mot land. Studien har synt fram korleis barnehagelæraren sitt handlingsrom for kropp, kraft og kunnskap står i relasjon til dette havet som kartleggingsbølga er ein del av. Kartlegging vert lest inn i eit større arrangement av styringsmekanismar: *the conduct of conduct*. Klassifisering av barnet via alder, i kombinasjon med konstruksjonar av individet som kasus, har skap nye vegar inn gjennom styring og sjølvstyring. Dermed hefter lovforslaget seg på eit muligheitsrom som allereie er gjort disponibelt. Rasjonaliteten er i forkant allereie i rørsle, og denne rasjonaliteten er verna via argument om *barnets beste* og *barnets rett*. I denne studien

²³ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2014/14_5618/hoeringsnotat1.pdf [frå internett 28.11.14]. Dette er det utsendte høyringsforslaget om endringar i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehagar (Barnehageloven)

har eg problematisert stydingsmekanismene ved å følge den postmoderne kritikk, som baner veg for å adressere jakta på det gode, det rette og det rettferdige, som tidlegare referert til Bauman (1993). I denne studien har kritikken blitt sett fram gjennom å problematisere barna sine posisjonar der barn samstundes vert betrakta som kasus for korreksjon. Særleg har eg problematisert forventningar rundt aldersklassifiseringar i relasjon til forventningar om framtid, og bunde opp mot analyser av utsegn om *å sjå*, for såleis *å fange opp*, for såleis *å hjelpe*. Vidare har klassifiseringane blitt sett i forbinding med profesjonsutøvarane i barnehagen der desse anordningane av blick og dømekraft er element under eit heilt arrangement av kraft, kropp og kunnskap.

I innleiande kapittel av avhandlinga viste eg til ein auka etterspurnad etter forskning på barnehagefeltet dei siste tiåra, der det særleg er søkt etter ny kunnskap frå kvardagen i barnehagen (Otterstad, 2012). Denne avhandlinga har gjeve tilskot til nett desse etterspurnadane gjennom det valde fokus på barnehagelæraren si profesjonsutøving i den norske samtidsbarnehagen. Særleg bidreg studien med blick på diskursive konfigurasjonar og rekonfigurasjonar av profesjonsutøving, og tilbyr både empiriske og teoretiske tilskot gjennom skildringar, analyser og drøftingar av eit arrangement av barnehagelærarens profesjonsutøving. Avhandlinga har bydd fram overskridingar av skarpe skilje mellom politikk og pedagogikk, teori og praksis, hovud og kropp. Slik utgjer også studien eit tilskot til politisk fokusert forskning kring barnehagen. Ved å betrakte mennesket via ein politisk ontologi, tilbyr avhandlinga ei framskriving av den politiske kroppen i barnehagen. Studien har utforska koplingar på tvers av politikk og pedagogikk via barnehagens mikrofysikk med støtte i analytiske konsept frå Foucault (1977). Såleis har eg gjennom avhandlinga skildre ei politisk makt som utøvde virke gjennom tilsynelatande små detaljar i kvardagen (Foucault, 1977; 1991b). Studien synleggjer at den regulerande makt sirkulerer endåtil gjennom peikefingeren, praten og potta, i tillegg til å operere via kartleggingsskjemaets plansjar. Ved å setje Foucaults konsept om *overvaking* og *normalitet* på spel (Foucault, 1977), har eg gjennom avhandlinga skrive fram avgjerande premiss som for augets horisont.

6.2.4 Profesjonsutøving og barnet som kasus

Konstruksjonen av *barnet som kasus* synte seg som produktivt for dei normative krefter, og utgjorde eit viktig premiss for korleis konstruksjonar av barnet vart sett fram av profesjonsutøvarane. Studien har framvist at barnehagelærarane i studien ytte mot-makt mot sortering via aldersklassifiseringar, og særleg opererte argumentet om *å sjå det heile barnet* som motstandens sentrale punkt. Via talen om det heile barnet tilbyr barnehagelærarane ein

tillit til barnet som ikkje kan reduserast til eit kasus. Delemenent av dette viste seg spesifikt i fortellingane om utøving av inkludering. Studien har utforska ulike spenningsfelt kring barnehagelærarens utøving av dømekraft og vidare gjeve særigne tilskot til forskning rundt inkluderande og ekskluderande krefter i barnehagens verksemd. Såleis har studien supplert tidlegare forskning av inkludering som problemfeltet i barnehagen (Arnesen, 2012; Arnesen, Kolle og Solli, 2012; Germeten 2009; 2014; Allan, 2008; 2012), og dreg veksling på forskning som kritisk adresserar konstruksjonar av mangfald (Andersen, 2015; Rhedding-Jones, 2002; 2005a; 2010).

I tillegg til å peike på korleis arbeidet med inkludering involverte fellesskap, likeverd og mangfald, sirkulerte barnehagelærarane sine fortellingar om *å sjå barnets positive og sterke sider*. I denne studien vart utsegna lest som ei gjentakande talehandling som peika mot at *sjåing* vart sett fram som ein sentral del av profesjonsutøvinga. *Sjåinga* vart kopla til forteljingar om blikk og betraktning der posisjonar vart underlagt er større drøfting, og kopla opp mot Foucaults fortellingar om *the gaze* (Foucault, 2000). I denne studien har auget stadig meldt seg både via abstrakte og konkrete nivå. Avhandlinga har skrivt fram eit auget som er situert i eit større arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Studien viste vidare at utsegna frå barnehagelærarane også bar med seg kontradiksjonar, då fleire argumentasjonsrekker sirkulerte samstundes med forteljinga om å ta i vare det heile barnet. Argumentasjonsrekka vart i avhandlinga lest som kausalt oppbygd, og kan forenklast til ønsket om *å sjå*, for såleis *å fange opp*, for såleis *å hjelpe*. Studien synleggjorde at der er nære koplingar mellom barnehagelærarane sine utsegn og utsegn i offentlege dokument. Dei offentlege dokumenta knytt til barnehagen skreiv også fram *det heile barnet* som ein tradisjonell grunnverdi i den norske barnehagen. Men også her gjekk den same kausale argumentasjonsrekka igjen, med påtale om *å sjå*, for såleis *å fange opp*, for såleis *å hjelpe*. Argumentasjonen var altså både å finne i barnehagelærarane sine utsegn, i barnehagelærarutdanningane sine forskrifter og i forskrifter og rundskriv til barnehagelærarane. Ved å ta i bruk ei diskursiv forståingsramme har studien peika mot koplingar på tvers av mikro- og makronivå, og på tvers av pedagogikk og politikk. Gjennom denne metodologiske handlinga søkte eg såleis å lausrive meg frå å søkje etter eit substansielt sentrum for makta. Ved hjelp av dispositivet, henta frå Foucaults fortellingar, kunne eg i tillegg rette fokus mot eit større arrangement av historisk oppståtte strategiar. Gjennom å gjere nytte av Foucaults arbeid som teoretisk tilnærming, vart subjektivering drøfta som eit hending i relasjon til dei diskursive formasjonane som utsegna vart lest som. At utsegn frå barnehagelærarane og utsegn i offentlege dokument både tangerer og kolliderer har i studien blitt sett i samanheng med maktteknologiane si kraft. Dermed byr studien på eit tilskot til å lese politiske og pedagogiske praksisar

horisontalt, i motsetnad til *ovanfrå-og-ned* rørsle. I denne avhandlinga har eg såleis sett profesjonsutøving i barnehagen i nær relasjon med kunsten å regjere – *gouvernementalité*. Foucault (1991b) har mellom anna nytta dette konseptet for å konstruere fortellinga om korleis mennesket vert gjort til subjekt. I denne avhandlinga gjorde eg bruk konseptet for å primært å skape ei forteljing om korleis barnehagelæraren er gjort til subjekt. Samstundes har studien tilført ei sekundær forteljing om korleis barn og barndom vert konstruert i kjølevatnet av dette.

Denne sekundære forteljinga om barnet kan skisserast gjennom å rette blikket tilbake på prinsippet om *kasus*, som er knytt opp til separasjon og skildring av individet. Denne utskiljinga skaper armslag til konstruksjonen av kasus, og utgjer såleis passasjer til eit felt for detaljkorleksjon av barnet. I denne avhandlinga har eg via forteljingar om auget, og augets agentar, skildra dilemma knytt til utøving av vurderingsformer retta mot barn. Med feste i Foucaults forteljingar om framveksten av maktteknologi i den moderne velferdsstaten (Foucault, 2000; 1991a; 1991b; 1980a; 1980b; 1977), har eg problematisert teknologiar i sirkulasjon når barnet vert konstruert som kasus. Ein slik konstruksjon bærer samstundes med seg konstruksjonar av barnehagelæraren i posisjon som korrigeringsaktør, noko som utgjer denne studiens hovudmoment. Men som allereie markert; barnehagelærarane motsette seg posisjonen som kartleggings- og korleksjonsagent. Dei gjorde eksplisitte markeringar mot å skissere barnets dugleikar, utvikling eller førehandsdefinerte registrerbare ferdigheiter på bakgrunn av byråkratiske krav frå kommunen eller andre av barnehagens samarbeids-partnarar. Likevel var ikkje dokumentasjon, i form av observasjon eller kartlegging fullstendig avvist. Generelle observasjonar av barnegruppe, aktiviteter og hendingar frå kvardagen vart nytta som dokumenterande reiskap på tvers av barnehagane. Denne dokumentasjonen skilte seg frå vurderingsarbeid bygd på førehandsdefinerte kartleggingsskjema. Om barnehagelærarane skulle fylle ut det som var karakterisert som kartleggingsskjema, gjekk det ennå eit skilje knytt til om føremålet var internt arbeid, eller om skjemaet skulle nyttast til eksternt samarbeid. Eit tredje skilje gjekk spesifikt på om klassifiseringane hadde fokus på opparbeidd kompetanse eller manglande kompetanse. Slik sett samsvarar resultatet i denne studien med tidlegare forskning som Østrem mfl. (2009) har sett fram, og som synleggjer at barnehagane i auka grad gjer nytte av dokumentasjonsverktøy som spesifikt rettar seg mot barnets registrerbare ferdigheiter. Forskerane framsette vidare at det skaper implikasjonar kring barnehagelærarane sin autonomi når påtrykket om kartlegging frå aktørar på kommunalt byråkratisk plan aukar (Østrem mfl., 2009, s. 191). Det er fleire korleksjonar mellom aspekt som er avdekkja i den nemnde studien, og dette doktorgrads-arbeidet. I løpet av prosjektperioden har eg hatt muligheit til å byggje på tidlegare resultat, og vidare utforske framsette implikasjonar som oppstår når

barnehagelærarane tek i bruk ulike dokumentasjonsformer i den pedagogiske verksemda gjennom den valde teoretiske tilnærminga. Hendingar i kvardagen vart lest som ei ordning, men også som ei anordning av barnehagelærarens armslag av dømekraft.

6.2.5 Metodologiske tilskot gjennom overskridingar

Studien metodologisk tilskot er fyrst og fremst knytt til valet av analytisk tilnærming. Studien supplerer barnehagens kunnskapsområde gjennom analysane av spesifikke skildringar av hendingar frå barnehagens kvardag som på ulikt vis tangerer spenningsfeltet kring dokumentasjon og dømekraft. Såleis kunne studien markere konturar av tillit, tvil og tid i det komplekse landskapet der barnehagelæraren utøver vurderingsarbeid. Gjennom studien vart koplingar på tvers av *teori og praksis* vektlagt, og for å krysse desse konstruksjonane tok eg vegen om nok ein dikotomisk konstruksjon; *hovud og kropp*. Dei metodiske vala opna for å overskride konstruerte skiljeliner for kunnskap i halsregionen, og skapte veg for å la teori og praksis krysse over i kvarandre. For å kunne overskride dikotomiane søkte eg å sentrere fokus rundt interessa for korleis kraft og kunnskap vert inkarnert og finn sine kanalar og sitt virke gjennom kroppen. Såleis kunne eg å skyve auget inn mot sentrum av studiens spesifikke skildringar, og gjennom det valde teoretiske og metodologiske perspektivet tilføre forskingstilskot om dømekrafta sine dynamiske armslag i ein norsk barnehagekontekst. Dømekrafta som vart skrive fram som både levd, gjort og tenkt, er heile vegen vevd inn i eit mulighetsrom når profesjonsutøvarane utøver sitt virke. Og liksom auget, vart også andre element av kroppen trekt inn i studiens tilskotet til forteljingar om eit større arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Med bakgrunn i analytiske val knytt til *dispositiv* og *apparatus*, har eg gjennom studien meistra å skrive fram eit kompleks forholdet mellom statlege styringsmekanismer, diskursive konfigurasjonar og subjektivering i profesjonsutøvinga. Eg har skildra relasjonane mellom stat og profesjon som komplekse system, utan formål om å lokalisere makta. Studien har derimot gitt tilskot til å betrakte korleis relasjonane mellom politikk og pedagogisk praksis vert konstruert og re-konstruert gjennom maktteknologiar.

Studien har i sin heilskap ytt motstand mot å la profesjonsutøving *gjennom hender* plasserast som taus kunnskap. I den fyrste utgåva av *Rammeplanen for barnehagen innhald* frå 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 42), vart taus kunnskap kopla mot ein innforstått og uartikulert kunnskap som gjerne sat i hendene. I denne avhandlinga har den analytiske tilnærminga opna for at hender ikkje vert lest som tause. Studien har gått *beyond* tause hender, jamfør avhandlinga sine vitskapsteoretiske tilnærmingar. Det metodologiske valet har opna for å adressere at kunnskap ikkje må ut som verbale ord av ein munn for å ha kraft.

Studien har såleis gjennom kombinasjonen av teoretiske, empiriske og metodologiske val gjeve tilskot til å gje merksemd mot profesjonsutøvinga i barnehagen som eit komplekst felt som overskrider dikotomiske konstruksjonar av teori og praksis, hovud og kropp, politikk og pedagogikk.

Overskridingane har også bydd på utfordringar. Etske implikasjonar har stadig har meldt seg i ulike form under arbeid med kritiske tilnærmingar. Foucault grunnlegg at det kritiske ikkje er *a demolition job* (Foucault sitert i Kritzman, 1988, s. 107). Eg har opplevd eit stadig eit nærvær av etiske dilemma knytt til korleis eg har skrivt fram forskinga. Rhedding-Jones (2005b) har omtalt dette som tekstpraksisen av forskingsprosessen, og peikar mot korleis tekstskrivning også involverer omfattande etiske aspekt (Rhedding-Jones, 2005b, s. 96-97). Gjennom den valde poststrukturalistiske tilnærminga søkte eg etter handlingsrom for endring ved å nytte skrivning som eitt av dei undersøkjande reiskapane. Cannella (1997, s.2) løfter fram det samtidige ansvaret som reiser seg for å søke alternative vegar å gå dersom ein som forskar bryt inn i etablerte konstruksjonar. Målet har ikkje vore å gå inn og bryte ned, eller utøve det som Foucault (i sitatet ovanfor) omtalte som demolisjon. Eg har tidlegare i avhandlinga gjort greie for at eg har valt ei tilnærming der kunnskap ikkje har handla om å forstå, men fungerer som eit reiskap til å konstruere brot. Under studien har dei etiske omsyna stadig vore tilbakevendande, då eg har skrivt meg inn i eit forskingsfelt som arbeider med å transformere, overskride og re-konseptualisere utdanningsvitskap knytt til barnehage og tidleg barndom.

6.3 Blikket vert vendt bortetter

Om eg vender blikket bortetter, og ser mot nye steg når denne studien vert avslutta, opnar nye mogelegheiter seg gjennom å gje kroppen endra merksemd via nye tilnærmingar. St.Pierre og Pillow (2000, s. 1) spelar ut utfordringa med å skape forskjellig kunnskap gjennom å skape kunnskap forskjellig. Arbeidet med denne studien har synt at der er mykje meir ved kroppen i barnehagen som kan rettast ny merksemd mot på nye måtar. Ennå er der mykje som tyder på at kroppen får kvile taust under diskursane sine utelatingsmekanismar (Foucault, 1999). Kanskje har studien opna nye mulighetsrom gjennom å gje kroppen merksemd som del av eit apparatus. Innimellom under studiens gang, har eg undra meg over at den norske språkdrakta tilbyr få verb som dekkjer den aktive kroppen. Omgrepa som var tilgjengelege sette grenser både for den empiriske, teoretiske og metodologiske tilnærminga i studien. Korleis kan eg gjennom nye prosjekt adressere kroppen på måtar som unngår å plassere kroppen som passivt objekt? Eg kunne følgd opp Butlers (1999) framskriving av den performative kropp i denne avhandlinga, men måtte la sporet liggje til nye arbeid, då eg allereie hadde sett mange omgrep i spel. Kanskje

kan nye prosjekt opne dørene for å adressere kropp som verb, som *kropping*? Kanskje kan nye prosjekt såleis skape nye inngangar til å bryt med det Cartesiske skillet mellom tanke og kropp? Mange har allereie spelt ut fleire inngangar til å forstyrre denne dualismen (Fraser og Greco, 2005; McLaren, 2002; Orner, 1998; Osgood, 2008; Prout, 2008) gjennom ulike tilnærmingar. Fleire skandinaviske forskerar, derimellom Andersen (2015), Lenz Taguchi (2011), Rossholt (2012), Sandvik (2013) og Olsson (2012), har også skapt tilskot til overskridingar. Ein fellesnemnar for fleire av desse arbeida er at dei tek opp tråden om å overskride skillet mellom ontologi og epistemologi, slik Barad (2007) har sett fram. I denne avhandlinga har eg stadig bevega meg nærare og nærare denne post-humane inngangen som skaper nye mulighetsrom for å utforske kropp via ein onto-epistemologi. Kanskje kan nye prosjekter opne seg ved å ta desse perspektiva ennå tettare inn i den vitskapsteoretiske tilnærminga?

Mulig kan tilnærminga via onto-epistemologien opne for å bringe både *etikk* og *estetikk* inn i sentrum for merksemda når nye prosjekt vert til. Sjølv om eg stadig har kjent på både etikken og estetikkens nærvær undervegs i studien, har eg latt desse trådane liggje til nye arbeid. Også fleire element av *tid* kunne blitt gitt merksemd undervegs i studien, noko som også kan utforskast via forbindingar både til etikk og estetikk (Pacini-Ketchabaw, 2010; Rossholt, 2012). Tid, rytmar og regularitet tangerte arbeidet med alder, slik tid også tangerte arbeidet med auge. Tida gjorde seg gjeldande i auget og blikket; *augeblikket*. Tida gjorde seg også gjeldande i historia og historiske konstitusjonar. Frametter kan tidsaspekt verte via merksemd som fleirfaldige element, då denne studien førebels berre har skrapa i overflata på området. Undervegs i studien møtte eg omgrep knytt til *tidleg* innsats i fleire utsegn frå det empiriske materialet, noko som utgjer ein «leftover» av spor i vidare studiar.

Tråden opp mot tida får førebels kvile. I romersk mytologi var *Janus* tidsguden som markerte dørøpningar. Eg har sett Janus avbilda på utallege strømpebukser og dressar gjennom åra i barnehagen. Dette skuldast at ein stor ulltøy-fabrikk nyttar bilete av Janus i logoen sin. Janus har to hovud, eit som peikar frametter og eit som peikar baketter. Guden Janus markerte både byrjinga og slutten, og bærer også nemninga som terskelens gud. Eg skriv fram avhandlinga sitt siste punktum som ein Janus-markør. Punktumet markerar slutten på avhandlinga, men samstundes markerar punktumet ein terskel inn mot nye emningar.

7.0 Referansar

- Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*. California: Stanford University Press.
- Agamben, G. (2009). *What is an apparatus? And other essays*. [Original utgåve: 2006, originaltittel: *Che cos'è un dispositivo?* Omsetjing av D. Kishik & S. Pedatella] California: Stanford University Press.
- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer. Den suverene makten og det nakne livet*. [Original utgåve: 1995, originaltittel: *Homo sacer. Il portere sovrano e la nuda vita*. Omsetjing av B. Owe Svihus]. Oslo: Valdisholm Forlag.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Stirling: Springer.
- Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A.L. Arnesen (Red.) *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Johansson, J.E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: "Rase", tidlig barndom og Deleuzoguttariske blivelser* (Doktoravhandling). Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholm Universitet.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. Continuities and challenges. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.). *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 467-478). Los Angeles: Sage.
- Arnesen, A.L. (2012). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærvær, I A.L. Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 247-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.L., Kolle, T. & Solli, K.A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger, I A.L. Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 79-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate. Challenges in Everyday Interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings – some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Ball, S. (1994). *Educational Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Barnehageloven (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager*.
- Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Becher, A.A. & Fajersson, K.E. (2008). På vei mot en flerkulturell profesjonsutdanning? I A.M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (s. 264-279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berthelsen, D. (2010). Introduction. *International Journal of Early Childhood*, 42(2) [Special Issue: Research on children under three - Reports from 7 countries], 81-86.
- Besley, T. (2014). 'Finding Foucault': orders of discourse and cultures of the self. *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 1-17.

- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers.
- Birkeland, L. (2007). Den gjennomsluttede barnehagen –pedagogisk dokumentasjon. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud. *Førskolelæreren i den nye barnehagen –fag og politikk* (s. 121-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bleken, U., Sægrov, A., Gravir, M., Johannessen, E. & Sætre, H.N. (1990). *Barnet viste veien: festskrift til Eva Balke*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Bloch, M.N., Holmlund, K., Moqvist, I. & Popkewitz, T. (2003). *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Borg, E., Kristiansen, I.H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. NOVA Rapport 6/08.
- Borge, A.I.H. (1998). *Barnets verd og barnehagens verdier: En kunnskapsanalyse*. Oslo: Statens institutt for folkehelse.
- Bradly, M. (2014). Ethnographies of Neoliberal Governmentalities: from neoliberal apparatus to neoliberalism and governmental assemblages. *Foucault Studies*, 18, 11-33.
- Braidotti, R. (2001). The way we were: some post-structuralist memoirs. *Women's Studies International Forum*, 23(6), 715-728.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010a). Towards an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 234-257.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010b). Introduksjon. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 17-24). København: Hans Reizels Forlag.
- Burman, E. (2001). Beyond the Baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 5-22.
- Bussolini, J. (2010). What is a dispositive? *Foucault Studies*, 10, 85-107.
- Butler, J. (1999). Foucault and the paradox of bodily inscriptions. I D. Welton (Red.). *The Body. Classic and Contemporary Readings* [Original utgåve: 1989, I: The Journal of Philosophy, 86, 601-607] (s. 307-313). New York: Blackwell Publishers.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Clark, A., Kjærholt, A.T. & Moss, P. (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Davies, B. (2008). Re-thinking 'behavior' in term of positioning and the ethics of responsibilities. I A. M. Phelan & J. Sumsion (Red.). *Critical Readings in Teacher Education: Provoking Absences* (s. 173-186). Netherlands: Sense Publishers.
- Duncan, J. (2008). Mislacing the teacher? New Zealand early childhood teachers and early childhood education policy reforms, 1984-96. I E. Wood (Red.). *The Routledge Reader in Early Childhood Education* (s. 253-270). London and New York: Routledge.
- Duncan, J. & Bartle, C. (2014). Normalising the Breast: early childhood services battling the bottle and the breast. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 18-28.

- Engelstad, F. (2010). *Maktens uttrykk. Kulturforståelse som maktanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K. W. Ruyter (Red.) *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 215-241). Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Faubion, J.D. (Red.) (1994). *Michel Foucault. Power*. New York: The New York Press.
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K. (2012). Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae (Red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. [Original utgåve: 1975. Originaltittel: Surveiller et punir: Naissance de la Prison. Omsetjing av A. Sheridan] New York: Vintage books.
- Foucault, M. (1980a). The confession of the flesh. A conversation with Alain Grosrichard, Gerard Wajeman, Jaques-Alain Miller, Guy Le Gaufey, Dominique Celas, Gerard Miller, Catherine Millot, Jocelyne Livi and Judith Miller [Original utgåve: 1977. Omsetjing av C. Gordon]. I C. Gordon (Red.). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault* (s. 194-228). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980b). Truth and power [Original utgåve: 1977. Omsetjing av C. Gordon]. I C. Gordon (Red.). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972–1977 by Michel Foucault* (s. 109–133). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, History [Original utgåve: 1971. Originaltittel: 'Nietzsche, la généalogie, l'histoire'. Omsetjing av D.F. Bouchard & S. Simon]. I P. Rabinow (Red.). *The Foucault Reader* (s. 76-100). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. I L.H. Martin, H. Gutman, P. & Hutton, H. (Red.). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. (s. 16-49). Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1991a). Politics and the study of discourse [Original utgåve: 1968. Omsetjing omarbeida av C. Gordon]. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault* (s. 53–72). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991b). Governmentality [Original utgåve: 1978. Omsetjing av R. Braidotti, omarbeida omsetjing av C. Gordon]. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault* (s. 87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. [Original utgåve: 1971. Originaltittel: L'ordre du discours. Leçon inaugurale, Collège de France, December 2, 1970. Omsetjing av E. Schaanning] Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel* [Original utgåve: 1963. Orginaltittel: Naissance de la Clinique. Omsetjing av H. Silberbrandt]. København: Hans Reitzel.
- Foucault, M. (2002). *The Archaeology of Knowledge* [Originalutgåve: 1969. Originaltittel: L'archéologie du savoir. Omsetjing av A.M. Sheridan Smith]. London: Routledge.
- Fraser, M. & Greco, M. (2005). *The body. A reader*. London, New York: Routledge.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom* (Doktoravhandling). Studies in Educational Sciences nr. 50. Stockholm: HLS Förlag.

- Germeten, S. (2009). *Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig arbeid i barnehager i Finnmark*. Rapport nr. 1 i prosjektet ”Barnehagen – et inkluderende fellesskap”. HiF-Rapport 2009:4. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A.E. Rønbeck (Red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. (s. 36-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. (2014). *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Germeten, S. & Nilsen, H.K. (2012). Flerkulturelle barnehager i nord: ledelse og profesjonskunnskap. I B. Aamotsbakken (Red.). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 69-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: An Introduction. I G. Burchell, C. Gordon, P. Miller (Red.). *The Foucault Effect* (s. 1-51). Chicago: The University of Chicago Press.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie. På vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Greve, A., Jansen, T.T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Solheim, M. (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 155-163.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander og L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering – noen utfordringer. I H. Grimen & L.I. Terum (Red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grimen, H. (2011). Profesjonelt ansvar og gode ansvarspraksisar. *Første Steg*, (2), Utdanningsforbundet, 30-33.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.). *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.E. & Nilsen, R.D. (2002). *Forskning om barnehager: kunnskapsstatus*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening. Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Holten, I.S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A.E. Rønbeck (Red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 53-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultqvist, K. (1998). A History of the Present on Children’s Welfare in Sweden: From Fröbel to Present-Day Decentralization Projects. I T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.). *Foucault’s Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 91-116). New York: Teachers College Press.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt og L. Løvlie (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 618-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Højgaard, L. & Søndergaard, D.M. (2010). Multimodale konstitueringsprosesser i empirisk forskning. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 315-339). København: Hans Reizels Forlag.

- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(11), 1-17.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning -noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johansson, J.E. (2005). Från autonom förskolepedagogik till statlig styring och kommunal kontroll –en kommentar till förslaget om ny rammeplan för barnehagen. *Bedre Barnehager skriftserie*, (2). Oslo: Utdanningsakademiet, 64-72.
- Johansson, J.E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunnskapsproduksjonen i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 227-231.
- Johnson, R.T. (2000). *Hands off! The disappearance of touch in care of young children*. New York: Peter Lang.
- Kampmann, J., Jansen, B., Johansen, I., Sjøgaard Larsen, M., Moser, T., & Nordenbo, S.E. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institusjoner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danske Clearinghouse for Utdanningsforskning.
- Kjørholt, A.T. & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (s. 168-185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon -inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kritzman, L. D. (1988) (red). *Michel Foucault. Politics. Philosophy. Culture. Interviews and other writings*. New York, London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. [Tilråding frå Kunnskapsdepartementet av 15. desember 2006, godkjend i statsråd same dag. Regjeringa Stoltenberg II]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. [Tilråding frå Kunnskapsdepartementet av 29. mai 2009, godkjend i statsråd same dag. Regjeringa Stoltenberg II]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 10. januar 2011]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærarutdanning*. [heimla i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005, nr. 15 §3-2 annet ledd]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Melding til Stortinget nr. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage*. [Tilråding frå Kunnskapsdepartementet 22. mars 2013, godkjend i statsråd same dag. Regjeringa Stoltenberg II]. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Høringsnotat om endringer i barnehageloven. Endringer i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven)*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3925d55d61034bf195673960cac54b5a/hoeringsnotat1.pdf>

- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. [originaltittel: Interviews. An instruction to qualitative Research Interview (1997), Omsetjing av T.M. Anderssen & J. Rygge] Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A.S. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft -en studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Lather, P. (1999). To Be of Use: The Work of Reviewing. *Review of Educational Research*, 69(1), 2-7.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2008). Intra-aktivt pedagogisk arbeid for inkludering og rettferdighet. I R. Pettersen (Red.). *Barnehagen som læringsarena* [Skrifter fra Nordiske Impulser 2008, Pedagogisk Forum] (s. 45-68). Oslo: SEBU Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50.
- Lippke, L. & Tanggaard, L. (2014). Mudrende interviews. I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus. (Red.). *Konflikt i kvalitative studier* (s. 173-199). København: Hans Reizels Forlag.
- Løkken, G. (2002). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277-286.
- Martin, R. (1988). Truth, Power, Self: An interview with Michel Foucault October 25. 1982. I L. H. Martin, H. Gutman, P. & Hutton, H. (Red.). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault* (s. 9-15). Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- McLaren, M.A. (2002). *Feminism, Foucault, and Embodied Subjectivity*. New York: State University of New York Press.
- McNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London, New York: Routledge.
- Mevawalla, Z. (2013). The Crucible: adding complexity to the question of social justice in early childhood development. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(4), 290-299.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier. En introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 12-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon –et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn* (2), 51-68.
- NESH [Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora] (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH.
- Nilsson, R. (2008). *Michel Foucault. En introduktion*. [Omsetjing av O. Thornye]. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordbrønd, B. (2005). Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre Barnehager skriftserie* (2). Oslo: Utdanningsakademiet, 51-62.
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (Brenna-utvalget). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste - Ny lovgivning for barnehagene* (Øie-utvalget). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nyhus, M.R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- O'Leary, T. (2010). Michel Foucault. I A.D. Schrift (Red.). *The History of continental philosophy. Vol. 6: Poststructuralism and critical theory's second generation* (s. 67-89). Chicago: The University of Chicago Press.
- Olsson, L.M. (2012). Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 88-107.
- Orner, M. (1998). School Marks: Education, Domination, and Female Subjectivity. I T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 278-294). New York: Teachers College Press.
- Osgood, J. (2008). Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early years practitioners. I E. Wood (Red.). *The Routledge Reader in Early Childhood Education*. (s. 271-284). London & New York: Routledge.
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I: A.M. Otterstad & N. Rossholt (Red.). *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. & Braathe, H.J. (2013). Education for All in Norway: Unpacking Quality and Equity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1193-1200.
- Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (Red.) (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pacini-Ketchabaw, V. (Red.) (2010). *Flows, rhythms and intensities of early childhood education curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pelias, R. J. (2011). Writing Into Position. Strategies for composition and evaluation. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.). *The Sage handbook of qualitative research* (s. 659-668). Los Angeles, London, New York: Sage.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). Fra danning og demokrati til lydighet og disiplinering. *ARR. Idéhistorisk tidsskrift* (4), 89-99.
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. I T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (s. 3-31). New York: Teachers College Press.
- Prout, A. (2008). Culture - Nature and the Construction of Childhood. I D.K. Livingstone (Red.) *The International Handbook of Children, Media and Culture* (s. 21-35). London: Sage.
- Raffnsøe, S. & Gudmand-Høyer, M. (2005). Dispositivanalyse. I A. Esmark, C. Bugge Laustsen & N. Åkestrøm Andersen (Red.). *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s. 153-175). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Rambøll Management.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rhedding-Jones, J. (2002). An undoing of documents and other texts: Towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 3(1), 90-116.
- Rhedding-Jones, J. (2003). *Questioning play and work*, *Early Childhood, and Pedagogy*. I D.E. Lytle (Red.). *Play and educational theory and practice* (s. 243-254). Westport: Ablex Publishing Corporation.
- Rhedding-Jones, J. (2005a). Questioning diversity: rethinking early childhood practices. I N. Yelland (Red.). *Critical issues in early childhood education* (s. 131-145). New York & Berkshire: Routledge.
- Rhedding-Jones, J. (2005b). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2010). Critical Multicultural Practices in Early Childhood Education. I S. May & C.E. Sleeter (Red.). *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (s. 73-84). New York: Routledge.
- Richardson, L. & St. Pierre, E.A. (2005). Writing: a method of inquiry. I N.K. Denzin & Y.K. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 959-978) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Rømer, T.A., Tanggaard, L. & Brinkmann (Red.) (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Rønbeck, A.E. (Red.) (2012). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn*, (1), 27-44.
- Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 200-209.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I G. Afdal, Å. Røthing, E. Schetne (Red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 52-69). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (Red.). *Metodefestival og øyeblikksrealismer: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender. Foucault som vitenshåndtør. Bind 1*. Oslo: Unipubforlag.
- Skaftnesmo, T. (2012). Evidensbasering. Den nye eminenen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (5), 348-360.
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209.
- Somerville, M.J. (2008). Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 209-220.
- Stauaen, D. & Kofoed, J. (2015). Visuel metode som affektivt wunderkammer. I Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (Red.). *Metodefestival og øyeblikksrealismer: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 335-358). Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, (1), 54-62.

- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer -videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Fredriksberg: Forlag Samfundslitteratur.
- St.Pierre, E. & Pillow, W. (2000). Introduction: Inquiry among the Ruins. I E. St.Pierre & W. Pillow (Red.). *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education* (s. 1-24). New York, London: Routledge.
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Søndergaard, D.M. (1996). *Tegnet på kroppen: køn, koder og konstruksjoner blant unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Tangen, R. (2013). Balancing Ethics and Quality in Educational Research - the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678-694.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbok*. (s. 29-53). København: Hans Reizels Forlag.
- Tillett, W. (2014). Forsaking. *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 14(6), 534-546.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.L. Arnesen (Red.). *Inkludering –perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2014a). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5), 1-16.
- Ulla, B. (2014b). The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM)*, 5(2), 46-59.
- Ulla, B. (under publisering). (B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering. [Artikkel er akseptert og klar for publisering. Den vert i løpet av 2015 publisert i antologien: Sandvik, N. (Red.). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner- «Læring» møter filosofi*, Bergen: Fagbokforlaget].
- Ulla, B., Sandvik, N. & Larsen, A.S. (2013). Frem fra glemselen: Fokus på de yngste barnehagebarna. I O. Kolstad (Red.). *50 år med lærerutdanning i Halden: Perioden 2003-2013: Ti år i endring* (s. 40-44). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I A.M. Otterstad (Red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (s. 231-251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vandenbroeck, M., Roose, R. & De Bie, M. (2010). Governing Families in the Social Investment State. I G.S. Cannella & L.S. Diaz (Red.). *Childhoods. A Handbook*. (s. 119-129). New York: Peter Lang Publishing.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Vitus, K. (2014). Agonistiske analyser af modstand i feltet. I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus. (Red.). *Konflikt i kvalitative studier* (s. 117-141). København: Hans Reizels Forlag.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander og L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 411-428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart. Rapport 1/2009*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Åkestrom Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaperne.
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

Vedlegg

- Artikkel 1: Kroppens kraft - kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen.
- Artikkel 2: (B)læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering.
- Artikkel 3: Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren.
- Artikkel 4: The concept of the dispositive: Methodological pathways to critical educational research.
-
- Vedlegg I: Kvittering på melding til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.
- Vedlegg II: Kvittering på melding til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.
- Vedlegg III: Samtykke personale, fyrste feltperiode
- Vedlegg IV: Informasjon/samtykke til foreldre, fyrste feltperiode, del 1 og 2.
- Vedlegg V: Intervjuguide, fyrste feltperiode
- Vedlegg VI: Informasjon/samtykke personale, andre feltperiode
- Vedlegg VII: Egen guide til muntlig informasjon til personale, andre feltperiode
- Vedlegg VIII: Intervjuguide, andre feltperiode
- Vedlegg IX: Brev frå byråkrati



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bente Ulla
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 13.01.2010

Vår ref: 23249 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23249	<i>Profesjonsutøvelse - inkludering i barnehagepersonalets pedagogiske praksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bente Ulla</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering

▼



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bente Ulla
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 28.01.2013

Vår ref:32736 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32736

Profesjonskunnskap i endring; Ein studie om forskulelærarens kunnskap, dommekraft og praksis i relasjon til auke krav om kartlegging i utdanningspolitiske foringar

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Bente Ulla*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

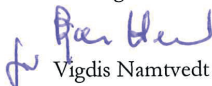
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering

w

Bente Ulla
Høgskolen i Østfold
Avd. for lærerutdanning
Remmen
1757 Halden

Halden,

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til
personalet ibarnehage

**SAMTYKKEERKLÆRING OM Å DELTA I OBSERVASJONSSTUDIE OG
GRUPPEINTERVJU/SAMTALE I FORBINDELSE MED PROSJEKTET
‘ PROFESJONSUTØVELSE – INKLUDERING I BARNEHAGEPERSONALET
PEDAGOGISKE PRAKSIS ’.**

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg som forsker er til stede i barnehagen til avtalte tider og dager i løpet av januar til mai 2010, maksimalt to dager pr. uke. Min aktivitet der innebærer observasjonsstudier og gruppeintervju. Intervjuene har et tidsomfang på en til halvannen time, og det vil gjøres lydopptak av intervjuene. Jeg vil benytte loggbok og fotografering under observasjonsstudiet, men vil ikke ta bilder av ansikt. Jeg vil presisere at personalets og barnehagens identitet anonymiseres i det publiserte materialet. Jeg understreker at alt datamateriale vil behandles konfidensielt, samt at lydopptak slettes og opplysningene anonymiseres innen prosjektslutt som er satt til august 2011.

Prosjektansvarlig har meldt prosjektet inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og vil følge retningslinjene for databehandling.

Det er frivillig å delta, og eventuelt samtykke kan trekkes tilbake når som helst i prosessen, uten å måtte begrunne dette. Dersom noen trekker seg, vil alle innsamlede opplysninger om vedkommende anonymiseres.

Ansvarlig for prosjektet er høgskolelektor Bente Ulla, førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Forskingen er knyttet til hovedprosjektet med tittelen *“Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv”*.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

.....

Dato

Signatur

Signatur

VEDLEGG IV

Bente Ulla
Høgskolen i Østfold
Avd. for lærerutdanning
1757 Halden

Halden januar 2010

Til foresatte og personalet i barnehage

Informasjon om forskningsprosjekt:

”Profesjonsutøvelse – inkludering i barnehagepersonalets pedagogiske praksis”

Våren 2010 har jeg i forbindelse med et forskningsprosjekt fått mulighet til å gjennomføre feltstudier ved deres barnehage. Dette er et studium som fokuserer på personalets yrkesutøvelse og praksis knyttet til inkludering. Enkeltbarn skal ikke være gjenstand for forskning, og det skal heller ikke lagres noen data om enkeltbarn. Likevel ønsker jeg å informere både foreldre og personalet i forkant, samt innhente samtykke fra begge parter, da feltstudiet skal foregå der barna også er tilstede. Det finnes klare juridiske retningslinjer for hvordan forskning kan gjennomføres i barnehager, og jeg har til hensikt å følge gjeldende regelverk. Feltarbeidet vil ha oppstart januar 2010, og prosjektet er planlagt avsluttet august 2011. I alt skriftlig materiale vil barnas, personalets og barnehagens identitet anonymiseres.

Formålet med studien er å fremskaffe ny forskningskunnskap om personalets arbeid med inkludering i barnehagens pedagogiske praksis. Bakgrunnen for at jeg skal gjennomføre dette studiet er at jeg arbeider som høgskolelektor ved Høgskolen i Østfold og har tilknytning til et hovedprosjekt med tittelen *”Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv”*. Mitt prosjekt konsentrerer seg om personalets profesjonsperspektiv – og jeg retter oppmerksomhet mot deres praksis og tenkning rundt inkludering.

Det er frivillig for personalet å delta og frivillig om foreldrene vil gi samtykke til at barna deres deltar i prosjektet. Et evt. samtykke kan trekkes når som helst i prosessen, uten å måtte fremvise noen begrunnelse.

Vedlagt dette skrivet følger en samtykkeerklæring som underskrives og returneres til undertegnede.

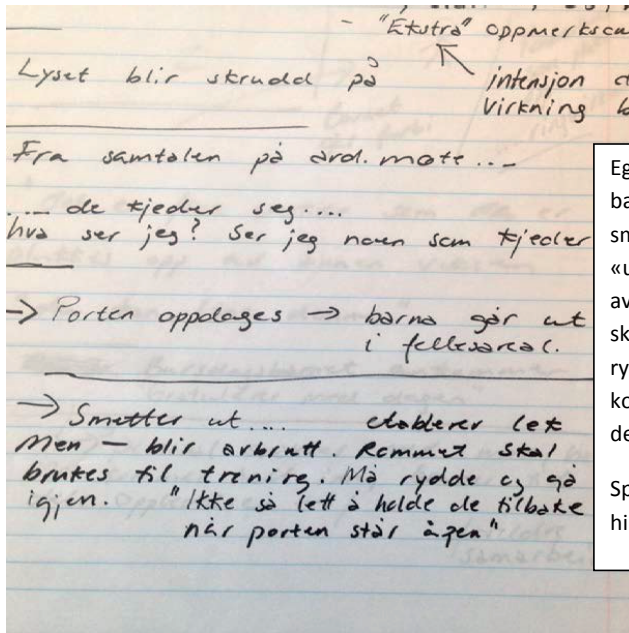
Vennlig hilsen

Bente Ulla

VEDLEGG V

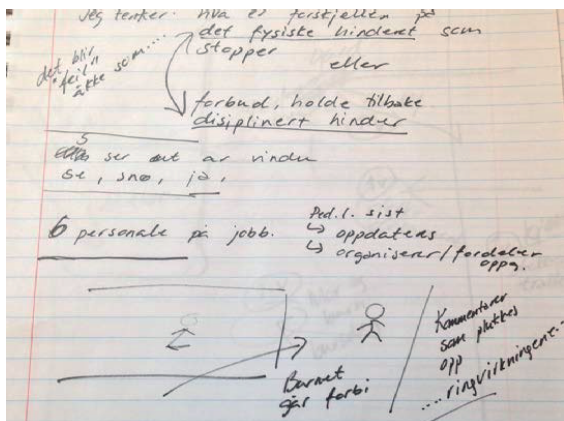
Intervjuguide, feltarbeid fyrste periode

Eksempel på loggnotatar vert til små hendingsfortellingar, der mine egne spørsmål og tankar er inkludert. Tas med som bakgrunn til gruppeintervju.



Eg ser at porten står open. Noen barn er i bevegelse mot porten. Dei smett «ut». Etablerer lek på «utsida». Nokre frå dei andre avdelingane kjem inn i rommet. Det skal brukast. Til trening. Det må ryddes. Inn igjen. Overhører kommentar: «Ikkje så lett å halde dei tilbake når porten står open».

Spørje? Fellesareal-avdeling. Er det hinder? Stopp? Kva tenkjer dei?



VEDLEGG VI

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: *«Profesjonskunnskap i endring; Ein studie om førskolelærarens kunnskap, dømmekraft og praksis i relasjon til auka krav om kartlegging i utdanningspolitiske føringar»*

I forbindelse med min doktorgrad i utdanningsvitenskap, gjennomfører jeg et prosjekt om hvordan førskolelæreres kunnskap, skjønn og praksis står i relasjon til nye utdanningspolitiske føringar. Jeg er nå inne i en fase av studien der jeg retter særlig fokus mot kartlegging av de yngste barnas (0-3 år) ferdigheter og kunnskaper. Formålet med gruppeintervjuet er å få frem førskolelærernes nyanserte beskrivelser av, oppfatninger om og praktisering av kartlegging. Formålet med samtalene er å utforske, stille spørsmål og utfordre eventuelle motsetningsforhold i forståelser av forholdene rundt kartlegging.

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet rettes mot førskolelære (pedagogiske ledere) i fire ulike barnehager, fordelt på fire ulike kommuner. Yrkesgruppen er valgt ut fordi de innehar og praktiserer sin kunnskap fra profesjonsutdanningen, bestående av en treårig Bachelor i Førskolelærer-utdanning.

Deltagelse i prosjektet innebærer at du deltar i et gruppeintervju. Gruppeintervjuet innebærer at 4-6 førskolelære fra barnehagen samles til et avtalt tidspunkt for samtale med undertegnende, på egen arbeidsplass, i løpet av våren 2013. Intervjuet vil ha et omfang på halvannen til to timer (3x20 minutt, pluss intro, pauser og avslutning). Det vil gjøres lydopptak av intervjuet som vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil presisere at både personalets og barnehagens identitet anonymiseres i det publiserte materialet. Når lydopptaket er transkribert, og gjennomgått anonymisering, vil informantene få mulighet til å lese gjennom den transkriberte teksten. Materialet fra intervjuet skal analyseres og fremstilles i vitenskapelige artikler, samt utgjøre en del av en doktorgradsavhandling. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.02.2015. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Ansvarlig for prosjektet er høgskolelektor/Ph.d. Stipendiat Bente Ulla, førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Ansvarlige har meldt prosjektet inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og vil følge retningslinjene for databehandling.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg og kreve personopplysningene som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under. Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Bente Ulla,
Høgskolen i Østfold,
Avd. for lærerutdanning,
Remmen, 1757 Halden

E-post: bente.ulla@hiiof.no Tlf: 92613356

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato/sted Signatur

Informasjon i forbindelse med gruppeintervjuer

Studiens arbeidstitel: «Profesjonskunnskap i endring; Ein studie om førskulelærarens kunnskap, dømmekraft og praksis i relasjon til auka krav om kartlegging i utdanningspolitiske føringar».

Fokus: Gruppeintervjuet har fokus på informantenes profesjonelle kunnskap, dømmekraft og praksis i relasjon til økende krav om kartlegging i utdanningspolitiske føringar.

Mål: Formålet med gruppeintervjuet er å få frem førskulelærernes nyanserte beskrivelser av oppfatninger om og praktisering av kartlegging. Formålet med samtalene er ikke å oppnå konsensus, men heller utforske, stille spørsmål og utfordre eventuelle motsetningsforhold i forståelser av forholdene rundt kartlegging.

Anonymitet: Både deltagers og institusjonens identitet vil bli anonymisert i teksten.

Digitalt lydopptak: Det vil gjøres lydopptak av intervjuet, som igjen vil bli oversatt og transkribert til tekst. Transkripsjonen gjøres tilgjengelig for gjennomlesing av informantene etter anonymisering.

Tid: Intervjuene gjennomføres våren 2013. Gruppeintervjuet vil ha et omfang på halvannen time (3x20 minutt, pluss intro, pauser og avslutning).

Utvalg: Gruppen av informanter består av førskulelærere i arbeid som pedagogisk ledere eller styrere. Begrunnelsen for dette er at dette utgjør personalet som står juridisk ansvarlig for det pedagogiske innholdet, og i den forbindelse også er ansvarlig for at innholdet er i tråd med utdanningspolitiske føringar. I tillegg begrunnes utvalget med at dette utgjør yrkesgruppen som innehar og praktiserer sin kunnskap fra profesjonsutdanningen, bestående av en treårig Bachelor i Førskulelærerutdanning.

Struktur: Informantene skal samles i grupper på 4-6. Intervjuet deles i tre deler (a 20 minutt), med tre hoved fokus relatert problematikken. Strukturen er valgt for å få frem forskjellige perspektiv, eventuelle motsetninger og alternative tolkninger i gruppen. Intervjuet er organisert i grupper, og ikke individuelt intervju, fordi det er i samtalen mellom informantene, like mye som samtalen med intervjuer, som sees som relevant. Intervjuguiden er tenkt som semi-strukturerende. Forskningsspørsmålene danner bakgrunn for mer fokuserte intervju spørsmål, men likevel tenkes en åpen samtaleform. Spesifiserende spørsmål kan stilles underveis i intervjuet, av typen: «kan du forklare nærmere hvordan...», «kan du utdype...», «har dette sammenheng med det du sa tidligere om...» osv.

I forkant av intervju: Som bakgrunnsmateriale skal informantene få tilsendt informasjon om studien intervjuer arbeider med og hvordan intervjuet skal struktureres. I forkant av intervju skal intervjuer ha foretatt juridiske avklaringer med Datatilsynet angående studiens meldeplikt. Informantene skal være informert om at det er frivillig å delta, og at eventuelt samtykke kan trekkes tilbake når som helst i prosessen, uten å måtte begrunne dette. Dersom informanten trekker seg, vil alle innsamlede opplysninger om vedkommende anonymiseres.

I etterkant av intervju: Når lydopptaket er transkribert, og gjennomgått anonymisering, vil informantene få mulighet til å lese gjennom den transkriberte teksten. Materialet fra intervjuet skal analyseres og fremstilles i vitenskapelige artikler, samt utgjøre en del av en doktorgradsavhandling. Lydopptaket blir slettet, i henhold til retningslinjer fra Datatilsynet, ved prosjektslutt 01.02.15.

VEDLEGG VIII

Intervjuguide i forbindelse med gruppeintervjuer	
FORSKNINGS-SPØRSMÅL	INTERVJU, del 1 (20 minutt)
<p><i>-Korleis kan vi forstå relasjonen mellom offentlege føringar og eventuelle endringar av førskulelæraren sin kunnskap, dømmekraft og praksis?</i></p> <p><i>-På kva slags vis og i kva grad kan føringar for kartleggingsbruk skissert i barnehagens styringsdokument relaterast til måten førskulelæraren omtaler sin kunnskap, dømmekraft og praksis på?</i></p>	<p>Hoved stikkord: Innhold, kropp/rom, tid/alder</p> <p>Med utgangspunkt i de yngste barna (under tre år):</p> <p>Hvordan vil dere forklare og beskrive BRUKEN av kartleggingsmateriell blir praktisert og hvordan det påvirker innholdet i barnehagen?</p> <p>Hvordan har dette eventuelt forandret seg i forhold til tidligere praksiser?</p>
	INTERVJU, del 2 (20 minutt)
	<p>Hoved stikkord: Ansvar, mandat</p> <p>Med utgangspunkt i de yngste barna (under tre år):</p> <p>Hvordan vil dere forklare og beskriv hvordan du/dere BEGRUNNER bruk av kartleggingsmateriell i forhold til juridiske og politiske (nasjonale/lokale) krav?</p> <p>Hvordan har dette eventuelt forandret seg i forhold til tidligere begrunnelser?</p>
	INTERVJU, del 3 (20 minutt)
	<p>Hoved stikkord: Tillit, skjønn/dømmekraft</p> <p>Med utgangspunkt i de yngste barna (under tre år):</p> <p>Hvordan vil dere forklare og beskrive hvordan du/dere BEGRUNNER bruk av kartleggingsmateriell i forhold til profesjon og fag?</p> <p>Hvordan har dette eventuelt forandret seg i forhold til tidligere begrunnelser?</p>

Begrunnelser på fokus i intervjuguide

Del 1:

Hvorfor spør jeg om praktisering av kartleggingsmateriell?

Statistiske studier viser at nærmere 90 % av barnehagene i mer eller mindre grad benytter kartleggingsmateriell i sin pedagogiske praksis. De kvantitative studiene gir ingen utfyllende indikasjoner på hvordan kartlegging blir praktisert og forstått av de som utfører dette arbeidet. Jeg ønsker førskolelærernes egne erfaringer om hvordan innholdet i barnehagen former seg på bakgrunn av nye praksiser. Forskyves og forflyttes forventninger om alder, mestring og hvor lang/kort tid de involverte har til rådighet? Hva tenkes om tid; tidsbruk, læringstempo, alder m.m.. Har barnehagens rom blitt tatt i bruk på nye måter?

Særlig ønsker jeg å høre hvordan dette sees i sammenheng med hvordan barnehagelivet til de yngste barna blir formet på bakgrunn av praksis.

Hoved stikkord: Innhold, kropp/rom, tid/alder

Del 2:

Hvorfor spør jeg om begrunnelser av kartleggingsmateriell i forhold til juridiske og politiske krav?

Til tross for tydelige retningslinjer for bruk av kartleggingsmateriell i nasjonale overordnede politiske føringer for barnehagen, har ulike lokale myndigheter og barnehageeiere flere føringer med forventninger om bruk av ulike skjema for dokumentasjon av barnas kunnskaper og ferdigheter.

Jeg ønsker førskolelærernes egne fortellinger om hvordan de begrunner bruk av kartleggingsmateriell i forhold til juridiske og politiske krav. Hvordan oppleves forpliktelser fra eksterne institusjoner, fra myndigheter og eiere? Dette inkluderer også forandringer og forskyvninger i de gitte forventninger seg i forhold til tidligere begrunnelser (de seneste år, fem år, ti år evt. lengre bak i tid).

Særlig ønsker jeg å høre hvordan dette sees i sammenheng med hvordan forventningene og begrunnelsene knyttes til de yngste barna.

Hoved stikkord: Ansvar, mandat

Del 3:

Hvorfor spør jeg om begrunnelser av kartleggingsmateriell i forhold til profesjon og fag?

Denne studien har til hensikt å undersøke hvordan ulike politiske føringer blir forstått og håndtert, og hvordan førskolelærerne selv ser dette i sammenheng med sin kunnskap og sitt virke. Derfor ønskes begrunnelser for bruk av kartleggingsmateriell i forhold til profesjon og fag. Hvilke områder av kunnskapen du har som førskolelærer blir tatt i bruk? Hvilke skjønsmessige vurderinger blir håndtert i sammenheng med vurdering av barnas ferdigheter og kunnskaper. Og hvordan har dette evt. forandret seg i forhold til tidligere (de seneste år, fem år, ti år evt. lengre bak i tid?).

Særlig ønsker jeg å høre hvordan dette sees i sammenheng med hvordan forventningene og begrunnelsene knyttes til de yngste barna.

Hoved stikkord: Tillit, skjønn/dømmekraft

<p>FORSKKNINGS SPM.</p> <p><i>-Korleis kan vi forstå relasjonen mellom offentlege føringar og eventuelle endringar av førskulelæraren sin kunnskap, dømmekraft og praksis?</i></p> <p><i>-På kva slags vis og i kva grad kan føringar for kartleggingsbruk skissert i barnehagens styringsdokument relaterast til måten førskulelæraren omtaler sin kunnskap, dømmekraft og praksis på?</i></p>	<p>INTERVJU, del 1 (20 minutt)</p> <p>Hvordan vil dere forklare og beskrive av hvordan BRUKEN av kartleggingsmaterieill blir praktisert og hvordan det påvirker innholdet i barnehagen.</p> <p>Hvordan har dette evt. forandret seg i forhold til tidligere?</p> <p>Hoved stikkord:</p> <p>Innhold, kropp/rom, tid/alder</p> <p>Bring inn erfaringer fra de yngste barna</p>	<p>Støttespørsmål til intervjuer, som kan stilles for å videreføre/forskyve samtalens innhold:</p> <p>Fortell om/kan du beskrive:</p> <ul style="list-style-type: none"> -beskriv «kartlegging» som dere gjør av enkeltbarn i barnehagen (former, materieill, planer) -beskriv skille mellom hva du/dere registrerer/observerer, og dokumenterer. -Når utløses behov for å systematisk dokumentere sider ved barnet... -finnes der alderssoner uten kartlegging, og evt. når starter det... hvor lang tid går det fra barnet begynner, til blikket rettes mot egenskaper og utvikling? -hvilke ferdigheter/deler av barnet blir registrert? (Ved kropp, kognitive egenskaper, mestring....) -beskriv praksis for kartlegging i forhold til alder (barnehagestart, overgang avdeling, overgang bhg-skole) -Hvilken informasjon gir det tilgang til? -For hvem oppleves informasjonen som nyttig? -Hvilke forskjeller er det på kartlegging til eget bruk, og eksternt informasjon? -Hvilke aktiviteter brukes det mer/mindre tid på, som konsekvens av ny informasjon? -har dere måttet gjøre om på innhold, rom, setning som følge av ny informasjon via kartlegging?
--	---	--

<p><i>-Kortleis kan vi forstå relasjonen mellom offentlege føringar og eventuelle endringar av førskulelæraren sin kunnskap, dømmekraft og praksis?</i></p> <p><i>-På kva slags vis og i kva grad kan føringar for kartleggingsbruk skisserer i barnehagens styringsdokument relaterast til måten førskulelæraren omtaler sin kunnskap, dømmekraft og praksis på?</i></p>	<p>INTERVJU, del 2 (20 minutt)</p> <p>Hvordan vil dere forklare og beskriv hvordan du/dere BEGRUNNER bruk av kartleggingsmaterieill i forhold til juridiske og politiske krav</p> <p>Hvordan har dette evt. forandret seg i forhold til tidligere begrunnelser?</p> <p>Hoved stikkord:</p> <p>Ansvar, mandat</p> <p>Bring inn erfaringer fra de yngste barna</p>	<p>Fortell om/kan du beskrive:</p> <p>-Hvorfor velger du å bruke kartleggingsmaterieill i arbeidet ditt?</p> <p>-Har dere valgt dette selv, evt. hvilke myndighet eller politiske pålegg har vært førende for praksisen?</p> <p>-hvem/hvilke forhold bestemmer, påvirker, må tas hensyn til?</p> <p>-hvordan fremstår kartlegging i forhold til myndighetenes tilsyn av barnehagen...hva fremheves, blir etterspurt, ikke vektlagt under tilsynet?</p> <p>-Beskriv dette i forhold til frihet og forpliktelser</p> <p>-hvordan vil du beskrive egen lojalitet overfor eksterne aktører/overordna myndigheter?</p> <p>-beskriv eventuelle motsetninger mellom forventet praksis fra øvrige instanser/myndigheter, og deres barnehages praksis/verdier.</p>
---	---	---

<p><i>-Korleis kan vi forstå relasjonen mellom offentlege føringar og eventuelle endringar av førskulelæraren sin kunnskap, dømmekraft og praksis?</i></p>	<p>INTERVJU, del 3 (20 minutt)</p>	<p>Fortell om/kan du beskrive:</p>
<p><i>-På kva slags vis og i kva grad kan føringar for kartleggingsbruk skisserer i barnehagens styringsdokument relaterast til måten førskulelæraren omtaler sin kunnskap, dømmekraft og praksis på?</i></p>	<p>Hvordan vil dere forklare og beskrive hvordan du/dere BEGRUNNER bruk av kartleggingsmaterieill i forhold til profesjon og fag</p> <p>Hvordan har dette evt. forandret seg i forhold til tidligere?</p> <p>Hoved stikkord:</p> <p>Tillit, skjønn/dømmekraft</p> <p>Bring inn erfaringer fra de yngste barna</p>	<p>-Når og hvordan oppstår interessekonflikter eller dilemmaer i bruken av verktøyet?</p> <p>-hvordan anser dere muligheter for å tvile, ikke helt vite hva som trengs/skal til?</p> <p>-Beskriv ditt forhold til «å hjelpe», vurderer «hjelp» og bidra til «hjelp»</p> <p>-Har du noen gang angret at du IKKE brukte, eller AT du brukte kartleggingsmateriale i arbeidet ditt?</p> <p>-hvordan er forhold tilknyttet tillit påvirkende for valg, tillitt til barn, foreldre, kollegaer, eksterne aktører</p> <p>-hvordan påvirkes din/deres faglighet i forhold til kartlegging.</p> <p>-hvordan tenker dere at «pedagogikk og barnehage» har endret form i forhold til det vi har snakket om?</p> <p>Hva er håpet-frykten for fremtidens barnehage, med vekt på dette?</p>

Gratis etterutdanning for alle Oslobarnehagene i:

Språkarbeid og barns språkutvikling og

Språkkartlegging

Meld på din barnehage!

Alle kommunale barnehager skal delta. Ikke-kommunale barnehager bør delta på lik linje. I tillegg peker bydelen ut språkkressurser som deltar og veileder barnehagene i etterkant.

Noen barn har forsinket språkutvikling, noen har språkvansker. Stadig flere barn i Oslo er flerspråklige. Barnehagene kan gi disse barna en god start på livet ved å gi dem en målrettet oppfølging og språkstimulering.

I 2014 og 2015 tilbys alle kommunale og ikke-kommunale barnehager i Oslo gratis etterutdanning for å styrke barnas språkferdigheter. Det gis noen ekstra vikarmidler til bydelene. Kursmateriellet er gratis.

Din bydel/barnehage melder selv på de ansatte som skal delta på **begge kursstilbudene.**

Etterutdanningen inngår i Oslobarnehagens satsing på bedre språkferdigheter for barna. Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning arbeider for å styrke kvaliteten og barnehagen som læringsarena. Målet er at alle barn skal kunne tilstrekkelig norsk til å følge ordinær opplæring fra skolestart, noe ett av fire barn ikke gjør i dag. Tidlig innsats ut fra hvert barns potensial er viktig.

Oslobarnehagen har vedtatt en [Oslostandard for godt språkmiljø](#) der alle barnehager hvert år skal vurdere og videreutvikle sitt språkmiljø. Tiltakene ses i sammenheng med barnehagens [årsplan](#). I tillegg innføres det snart en Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling. Den sier at alle barn som gjennom observasjon i daglig samspill ser ut til å trenge språkhjelp, skal kartlegges med TRAS (gitt foreldrenes samtykke). Målet er at barn som har behov for språkhjelp får målrettede tiltak tidlig.

Foreldrene er viktige for barns språkutvikling. Barnehagen og foreldrene må derfor samarbeide godt. *Oslobarnehagen* utgir snart en foreldrebrosjyre om språkarbeidet i barnehagene, oversatt flere språk.



www.barnehager.oslo.kommune.no

Følg Oslobarnehagen på Twitter: @Oslobarnehagen

1. Kurs i TRAS – observasjon av språk i daglig samspill

Alle bydeler og barnehager deltar våren 2014

Arrangør: Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste)

Kurs i TRAS som pedagogisk verktøy for systematisk observasjon av barns språkutvikling. TRAS skal hjelpe pedagogen å finne riktige tiltak ut fra kunnskap om barnets behov. Det gir en arbeidsmetode for å finne målrettede tiltak ut fra barnets behov for språkutvikling. TRAS består av TRAS-bok og observasjonsskjema, som deltakerne får gratis.

Oslostandard for *Systematisk oppfølging av barns språkferdigheter* angir rutiner for oppfølging og kartlegging av barns språkutvikling med TRAS. Kommunale barnehager skal følge standarden. Ikke-kommunale barnehager bør gjøre det samme.

Deltakere fra kommunale og ikke-kommunale barnehager:

- **Barnehagens leder (evt. fagleder)** – 2 kursdager
- **Alle pedagogiske ledere** - 1 kursdag
- **1-3 språkressurser per bydel** – 2 kursdager

Sted: Hos Statped på Bredtvet i Oslo

[Lenke til påmelding](#)

2. Kurs i barns språkutvikling og språkarbeid i barnehagen. Utviklingsarbeid i barnehagen.

Barnehagene deltar i bydelsvise puljer. Kurs- og utviklingsperioden går over et års tid.

- **1. pulje med kursdager: 14. jan, 8. apr, 12.nov. 2014:**
Bydel Bjerke, Gamle Oslo, Grorud, Stovner og St.Hanshaugen
- **2. pulje med kursdager: 19.mars og 23.sept. 2014, 11.feb.2015:**
Bydel Grünerløkka, Sagene, Søndre Nordstrand og Østensjø

NB! Resterende bydeler deltar i senere puljer med oppstart henholdsvis 21.okt. 2014 og 13.jan. 2015. Lenke til påmelding **sendes ut senere.**

Arrangør: Høgskolen i Hedmark

Innhold: 2-3 kursdager, gruppearbeid/innlevering med veiledning fra høgskolen samt utviklingsarbeid i barnehagen.

Deltakere fra kommunale og ikke-kommunale barnehager:

- **Barnehagens leder (evt. fagleder)** – 2 kursdager, gruppediskusjon via e-post
- **Hver tredje pedagogiske leder** – 3 kursdager, 3 gruppearbeid (Barnehager med 4-6 ped.ledere får to plasser osv.)
- **1-3 språkressurser per bydel** – 1-2 kursdager

Sted: Thon Hotel, Ullevål stadion

Errataliste

Doktorgradskandidat: Bente Ulla

Avhandlingstittel: *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*

Side/linje	Original tekst	(type rettelse) Korrigert tekst
3/24	gav meg derimot eksemplar	(korr) gav meg derimot eksempel
5/29	utforsking av det metodologiske aspekt	(korr) utforsking av metodologiske aspekt
8/7	den saman vevde konfigurasjon	(korr) den samanvevde konfigurasjon
12/14	språk eller kunnskap sett som	(korr) språk eller kunnskap vert sett som
15/16	frå eit samansette	(korr) frå eit samansett
16/28	har vore under endringar	(korr) har vore under endring
18/25	på mangfold profesjonsutfordringar i barnehagens	(korr) på mangfald i barnehagens
26/20	omtalar Foucaults som	(korr) omtalar Foucault som
26/35	i Foucaults arbeid	(korr) i Foucault sitt arbeid
30/1	styringsmekanismar	(korr) styringsmekanismar
33/8	som eg tidligare introduserte hadde	(korr) som eg tidligare introduserte, hadde
37/13	(1-3år)	(korr) (1-3 år)
44/10	forkyve	(korr) forskyve
46/29	søker eg å løfte fram	(korr) søker eg å lyfte fram
50/1	framset	(korr) har framsett at
57/31	sjåing til mest intense problematiske	(korr) sjåing til det mest intense problematiske
58/4	som står i forbindelse val av	(korr) som står i forbindelse til val av
62/7	Profesjonsutøving og alderskassifisering	(korr) Prøfjesjonsutøving og aldersklassifisering
62/14	sammenhenger	(korr) samanhengar
62/21-22	konstituerte konsept, og koplar vidare saman korleis idear om ei førehandskalkulert utvikling opererer på grunnlag av det isolert individ og fråkopa tid, stad og posisjon (Burman, 2001, s. 9).	(korr) konstituerte konsept, koplar ho vidare saman korleis idear om ei førehandskalkulert utvikling opererer på grunnlag av det isolert individ, fråkopa tid, stad og posisjon (Burman, 2001, s. 9).
62/30	alderlassifisering	(korr) aldersklassifisering
64/2	stydingsmekanismane	(korr) styringsmekanismane
64/23	skildre	(korr) skildra
66/32	framset	(korr) framsette

