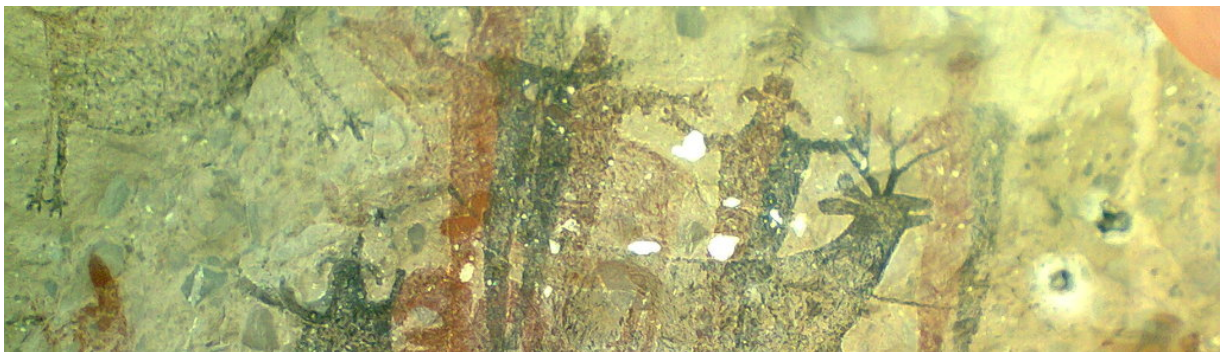


Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren

Ulla, Bente: Høgskolelektor/Ph.D. kandidat, Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning/Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for pedagogikk. E-post: bente.ulla@hiof.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, NR. 5, P. 1-16, PUBLISHED 8TH OF DECEMBER 2014



“Mellom penselens fine spiss og blickets klinge vil skuet utfolde sitt rom” (Foucault, 2006, s. 23).

Abstrakt: This article explores knowledge related to the gaze of the kindergarten teachers. By considering performances of the eyes as aspects of professionalism, the article discusses how different arrangements of the gaze are generated in complex conditions of judgment and power. Just as the eyeballs lies deeply tied into the corpus, both the gaze and the knowledge of the kindergarten teachers are deeply tied together in a comprehensive body of knowledge. This article draws upon interviews of kindergarten teachers related to mapping of children’s skills in a Norwegian context. However, the statements in the study bring in a larger web of judgements in kindergarten. Foucault’s theories are chosen as step stones for the discussion.

Keywords: Kindergarten teacher, judgement, gaze, arrangement, Foucault

Samandrag: Denne artikkelen handlar om kunnskapskonstruksjonar knytte til barnehagelæraren sitt blick, og tek føre seg korleis barnehagelæraren bruker blicket i utøvinga av profesjonen sin. Ulike ordningar av blick kan få grobotn i samansette konstruksjonar av skjønn og makt. Slik augeepla ligg djupt kopla saman med resten av kroppen, er også blicket og kunnskapen til barnehagelæraren djupt kopla saman i ein omfattande kunnskapskropp. Artikkelen tek utgangspunkt i gruppeintervju med barnehagelærarar om kartlegging av barn i ein norsk barnehagekontekst, men utsegnene frå intervju bringar òg inn ein større vev av vurderingsarbeid i barnehagen. Teoriane til Foucault er nytta som reiskap i drøftinga.

Stikkord: barnehagelærar, skjønn, blick, arrangement, Foucault

Introduksjon

Studien som ligg til grunn for denne artikkelen, tek utgangspunkt i utsegner frå barnehagelærarar og set dei i samanheng med profesjonsutøving, kunnskap og kartlegging i dagens norske barnehagekontekst. Det tematiske utgangspunktet for studien er korleis profesjonsutøvinga til barnehagelærarane¹ aktualiserer kunnskapskonstruksjonar kring blikk, betraktar og betraktning. “Intet blikk er stabilt”, seier Foucault (2006, s. 23) og viser til at språket er eit subtilt system som skaper kraft i ulike kunnskapskonstruksjonar. I denne studien søkjer eg å spore korleis språket i ulike utsegner ber med seg aspekt av blikk, makt og skjønn i eit profesjonsperspektiv knytt opp mot kartlegging, med utgangspunkt i følgjande problemstilling: *Korleis kjem det betraktande blikket til uttrykk i det barnehagelærarane fortel om kartlegging i barnehagen?*

Endringar både i utviklinga til barnehagen og i utdanningsløpet til barnehagelæraren tyder på at kunnskapen til barnehagelæraren opererer i eit dynamisk felt (Greve, Jansen & Solheim, 2013; Johansson, 2005; Korsvold, 2008). Profesjonsutøvarane i barnehagen har etablert ei sentral rolle i velferdsstaten og har fått mandatet sitt gjennom barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2005) og den tilhøyrande forskrifta (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den godkjende bachelorgrada til barnehagelærar lisensierer desse profesjonsutøvarane og gjev eit signal om at dei er ei yrkesgruppe med ein særleg ekspertkunnskap innanfor sitt felt. Stortingsmelding nr. 24 (2012–2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013), som legg grunnen for nye politiske retningslinjer for barnehagen, set skjønnsutøving i relasjon til kompetanse og fagleg kvalitet. Det heiter i meldinga: “For å skape en god vurderingskultur er tilstrekkelig pedagogisk kompetanse og høy faglig kvalitet nødvendig” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 78–79). Vidare understrekar stortingsmeldinga at gode vurderingskulturar skal råde i barnehagen. Den utdanningspolitiske konteksta er med på å gje retningslinjer for vurderingskulturar, men “den gode” vurderingskultur vert ikkje utforma i nøytrale, separate soner. Vurdering vert i denne studien kopla opp mot blikk, makt og skjønn.

Studiens vitenskapsteoretiske tilnærming og tilskot

Studien problematiserer pedagogisk verksemd i barnehagen innafor ei utdanningsvitenskapleg ramme, men trekkjer samstundes vekslar på eit filosofisk teorigrunnlag. Eg har vald ein metodologisk og epistemologisk tilnærmingmåte som plasserer studien innanfor poststrukturalismen, med teoriane til Foucault som berande element (Foucault, 1977;1982; 2002). Sandvik (2013) synleggjer korleis kombinasjonar av filosofiske og pedagogiske tilnærmingmåtar skaper ein kritisk pedagogikk (Sandvik, 2013, s. 27). Å la utdanningsvitenskapleg forskning krysse grenser over i filosofien kan bringe inn nye kritiske perspektiv på kunnskap og makt innanfor barnehageforskning. Poststrukturalistiske tekster kan konstruerast som ein miks av sjangrar og såleis setje filosofi og teori inn i nye samanhengar (Rhedding-Jones, 2005, s. 121). Å velje poststrukturalistiske tilnærmingmåtar kan vidare vere ein innfallspport til å reise kritiske spørsmål ut frå den valde epistemologiske posisjonen der ein ser språk, subjektivering, materialitetar og handling som element i dynamiske, diskursive konstruksjonar (jf.Foucault, 2002).

Observasjon og vurdering av barns leik og læring er djupt forankra i den norske barnehagetradisjonen, men praktisering av ulike tilnærmingar til desse elementa er under stadig transformasjon. Å gjere nytte av kartleggingsmateriale som observasjonsreiskap kan skape nye former for vurderingsarbeid. Men nyttegjering av kartleggingsmateriale er berre ein av mange tilnærmingmåtar til vurderingsarbeid. Forenkla kan ein hevde at all kartlegging utgjer former for vurderingsarbeid, men vurderingsarbeid famnar om meir enn bruk av kartleggingsmateriale. Denne artikkelen er skriven i ei tid der den norske barnehagelæraren bruker meir og meir kartleggingsmateriale, noko som har vore problematisert og drøfta maktpolitisk (Otterstad & Braathe,

2010; Pettersvold & Østrem, 2013; Pramling Samuelsson, 2010; Solbrekke & Østrem, 2011). Denne studien supplerer tidlegare forskning ved å trekkje element av kroppen inn som eit kritisk perspektiv, slik det filosofiske tilsnittet opnar for. Studien set auget i sentrum og ser på det som eit fragment som overskrid konstruerte skiljeliner mellom teori og praksis. Dei tematiske, epistemologiske og metodologiske tilnæringsmåtene eg har brukt i studien, gjer det mogleg å lyfte fram kritiske perspektiv på kunnskapskonstruksjonane til barnehagelæraren og bidra med ny kunnskap om samband mellom blick, makt og skjønn – med auget som dreifingspunkt i drøftinga.

Teoretiske perspektiv

Skjønn, kartlegging og profesjonsutøving

Denne studien set søkjelyset på kunnskapskonstruksjonar knytte til skjønn. Omgrepet *vurderingsarbeid*, som er meir nytta i offentlege dokument, er også knytt tett opp til skjønn. Gjennom sitt mandat, og i kraft av sin lisens, har barnehagelærarane fått ei oppgåve med spelerom der skjønn og dømekraft vert forhandla (Grimen, 2008, s. 203). I barnehagesamanheng skaper dette lokale vilkår for barn, barndommar og profesjonsutøving. Spelerommet står i samanheng med profesjonsautonomien og med ansvarsdimensjonen i profesjonsutøvinga. Englund og Solbrekke (2011) har vist korleis profesjonsutøvarar i dag står i eit spenningsforhold mellom ansvar og rekneskapsplikt på fleire profesjonsområde. Ein auka etterspurnad etter kartlegging i barnehagen kan setjast i samanheng med den auka rekneskapsplikta som profesjonsutøvarar opplever i samtida (Solbrekke & Østrem, 2011). Når krav om rekneskapsplikt kjem utanfrå eigen institusjon, som til eksempel krav til å utføre vurderingsarbeid og dokumentasjon i barnehagen, vil barnehagelærarane stå i ein utsett posisjon. Smeby (2011) hevdar at barnehagelærarane er utsette for organisatorisk profesjonalisering ovanfrå, då ekspertkunnskapen deira vert berre svakt markert når arbeidsoppgåver skal fordelast mellom assistentar og barnehagelærarar. Dette set barnehagelæraren i ein open og utsett posisjon (Smeby, 2011, s. 56). Å lyfte fram nyansar av blick og skjønn kan gjere det mogleg å kome med nye perspektiv på barnehagelæraren sin kunnskap og synleggjere korleis barnehagelærarane utøver profesjonen sin med blicket som eit performativt element. Ved å fokusere på blickets performativitet, vert fokus retta mot både utøving og innverknad. Studiar innanfor profesjonstematikk kan delast i to kategoriar ut frå kor sterkt dei fokuserer på “det organisatoriske” og “det performative” (Molander & Terum, 2008, s. 17). Sjølv om denne studien òg femnar om det organisatoriske profesjonsaspektet, er det fyrst og fremst det performative som står i søkjelyset. Profesjonsutøvinga av skjønn oppstår i skjeringpunkt og vekslerverknad mellom “teori og praksis” (Christoffersen, 2013, s. 77). Eg ser på tillitsrelasjonar og skjønnsmessige vurderingar som ein del av eit performativt aspekt ved profesjonen, der teori og praksis er smelta saman.

Blick impliserer performativitet i auga. Korleis barnehagelæraren brukar blick er ei handling som òg har eit kroppsleg aspekt. Kropp, makt og kunnskap heng nært saman, hevdar Foucault (1980c). Augets blick viser seg som ei kraft og ein kanal for profesjonsutøvinga. Auget kan òg vere i samspel med ein kropp i rørsle, øyrene som lyttar, huden som sansar taktilt, munnen som smakar, nasen som kjenner lukt. Auga til barnehagelæraren er i rørsle når han eller ho lèt blicket veksle mellom fleire barn. Auget er i aktivitet når blicket kvilar fast mot eit barn som set føtene under seg og balanserer kroppen med sine fyrste steg. Med auget utøver barnehagelæraren performativitet når han eller ho lèt blicket sveipe gjennom rommet for å få oversikt over kva som går føre seg. Barnehagelæraren nyttar eit komplekst perseptuelt system når han eller ho utøver profesjonen sin i barnehagekvardagen og vurderar verksemda. I denne teksta separerer eg ikkje kroppen frå kunnskapskonstruksjonar. Eg ser ikkje på det perseptuelle systemet som eit mekanisk transportband til kunnskapskjelder. Kroppen er ein diskursiv del av barnehagelærarens skjønn og vev seg inn i dette. Lik Rossholt (2012) set eg

søkjelyset på korleis barnehagelærarane *gjer* kropp i barnehagen, noko som skil seg frå eit fokus på kropp som noko ein *har*. Som Rossholt hevdar, er opplevingar av snørr, tårer, tonar, urin, mat osv. i barnehagen noko som vert klassifisert innanfor eit diskursivt kunnskapsområde (Rossholt, 2012, s. 30). Også auge og blick vert diskursivt framskrive i høve til gitte praksisar. Barnehagelærarane bevegar seg i barnehagerommet og flyttar seg tidvis nært innpå barnet og tidvis på avstand frå det. Barnehagelærarane utøver profesjonen sin gjennom kroppen. Med øyrene sine høyrer dei på lydane og orda barnet produserer. Med auga ser dei på barnets kropp, rørsler, tempo og motoriske utfolding.

Diskurs og makt

Det diskursive handlingsrommet skaper, og vert skapt av, konstruksjonar av makt og kunnskap. I analysane til Foucault er subjektet vove inn i maktformasjonar (Foucault, 2006, 1980b; 1998b; 2002). Barnehagelærarane forhandlar om kunnskap innanfor epistemiske formasjonar som er i stadig rørsle. Det epistemologiske er her sett som barnehagelærarens kunnskapsvilkår, og med bakgrunn i den valde teoretiske ramma søkjer eg å peike mot kunnskapen og erkjenninga sin produktivitet. Vitskapen om barn og barnehage er omskifteleg og skaper stadig nye kontekster for kunnskapen til barnehagelæraren. I innleiinga gjorde eg greie for korleis barnehagelæraren er ein del av eit omskifteleg politisk landskap som ikkje opererer separat frå vitskap om barn, barnehage og barndommar – snarare tvert om. Element av politikk og vitskap gjev næring til kvarandre. Barnehagelæraren vert både gjennom kunnskap og mandat sveipt inn i maktmekanismer som er produktive og finst overalt (Foucault, 1994a). Barnehagelærarane er i kontinuerlege subjektiveringsprosessar som aktiverer nære samband mellom synsfelt, språk og handlingar. Igjennom subjektiveringsprosessane vil makt vere ei produktiv kraft. Prosessen skaper vilkår for barnehagelæraranes praksisar og profesjonsutøving. Varela (2001, s. 113) syner korleis Foucault skaper eit analytisk utgangspunkt for utdanningsvitskapleg forskning som bidreg til å bryte ned dikotomiar mellom indre og ytre verdsbilete, mellom individ og samfunn og mellom menneske og materialitet. Med bakgrunn i desse teoriane kan eg søkje å overskride skillet mellom utsikt og innsikt. Difor har eg, som tidlegare skrive, valt Foucaults perspektiv når eg i denne teksta ser nærare på korleis diskursive krefter produserer kunnskap – med auget i sentrum.

Eg vil lese og analysere utsegnene til barnehagelærarane som spor av diskursive formasjonar. Gjennom å kople auget opp mot Foucault sitt perspektiv får eg retta merksemda mot samband mellom språk, kropp og materialitet. Foucault ser auget både som ei kraft og ein kanal til å overvake seg sjølv og andre (Foucault, 1980b, s. 155). Ved å drøfte auget ut frå nyansar i utsegnene til barnehagelærarane kan eg lyfte fram konturar av ein politisk anatomi. Eg ser auget i relasjon til ein større samfunns- og kunnskapskropp. Foucault har gjennom sine analysar vist veg for å forstå korleis samband mellom politikk og kunnskap vert skapte på diskursive nivå (Foucault, 1991b, s. 54). Foucault sitt perspektiv rettar merksemda mot dynamiske samspel mellom kunnskapskonstruksjonar og subjektiveringsprosessar ved å desentrere den suverene posisjonen subjektet har i kunnskapskonstruksjonar (Foucault, 1980b, s. 117). Gjennom å dra veksling på hans teori kan eg problematisere det individuelle menneskets posisjon i slike kunnskapsproduksjonar. Foucault (1977) rettar merksemd mot korleis element av overvaking, sortering og kontroll er vevd inn i den moderne velferdsstatens makt- og kunnskapsregime. Under framveksten av det modernistiske prosjekt etablerte overvakinga seg som ein kontrollande maktmekanisme. Samstundes, og i samband med transformasjonen av maktfunksjonen, etablerte den nye vitskapen og ekspertisen om barn og barndom seg. Samspelet mellom vitskapen, institusjonane og subjektivering gav næring til nye formasjonar av inkludering og ekskludering av menneske. Eit av nøkkelområda for denne formasjonen låg i den normaliserande dømekraft. I drøftinga av studiens resultat vil eg kome tilbake til korleis barnehagelærarane sjølve omtala og problematiserte normalitet.

Diskursteorien til Foucault gjev oss slik ein teoretisk reiskap til å problematisere barnehagelærarane sin tilgang til *å sjå*, eller med andre ord: å fange eit objekt gjennom observasjonar og kartleggingspraksisar. Både kunnskap, blikk og skjønn opererer på diskursive vilkår (Foucault, 1994b, s. 167). Som ein konsekvens av dette vitskapsteoretiske valet vil eg ikkje berre sjå på blikket som ein del av det diskursive landskapet. Sjølve blikket veks fram i historisk konstruerte kontekster. Denne teksta problematiserer korleis ulike ordningar av blikk vert fødde fram (Foucault, 1999), og set søkjelyset på skjeringspunkt mellom skjønn, makt og politikk. Analysane vil derfor dvele ved korleis retorikken i utsegnene til barnehagelærarane synleggjer forhandlingar om auget sine glimt. Blikkets barsel er kopla til Foucault sine formuleringar om korleis sanning vert fødd fram (Foucault, 1999, s. 28). Dette perspektivet gjer det mogleg for meg å lyfte fram dynamiske aspekt ved barnehagelærarens profesjonskunnskap innanfor ei diskursiv ramme.

I *Store medisinske leksikon* er ordet *perimetri* skildra som ein metode for å undersøkje synsfeltet og yttergrensene av synsfeltet.ⁱⁱ Denne studien skal ikkje lokalisere synsfeltet til barnehagelærarane i konkret forstand, men analysere og problematisere korleis forteljingar om det betraktande blikket er del av eit samansett arrangement. Studien rettar seg for det fyrste mot prosessar som brøyttar veg for kva blikket kan feste seg ved, og for det andre mot prosessar som brøyttar veg for blikkets barsel. Samanhengen mellom desse samtidige og samanfletta prosessane kan gje grunnlag for å drøfte ulike dilemma kring det betraktande blikket knytte til barnehagelærarane sine forteljingar om kartlegging i barnehagen. Det er i denne teoretiske samanhengen eg omtalar auget som eit arrangement. Dette byggjer på Foucaults teoretiseringar om *dispositivets* arrangement (Foucault, 1980a, s. 194). Arrangementet utgjer ein større vev av relasjonar som kan verte knytt til profesjonsutøving, og det omfattar både barnehagens historie, velferds- og utdanningspolitiske retningslinjer, barnehagelærarane sine posisjonar, oppgåver og mandat. Samstundes omfattar arrangementet forventningar om det gode føremålet, ønskje om velvære, tillitsformer og produktivitet. Arrangementet skaper handlingsrom for dei som produserer kartleggingsmateriale, for dei som formulerer offentlege retningslinjer og for barnehagelærarane sine notat i dokumentarkivet. Subjektiveringsprosessane til barnehagelærarane skjer heile tida i og gjennom desse arrangementa, der subjektet vert forma under handlingsromma sine ulike premiss. Når eg ser på auget som eit arrangement, gjer eg det med mål om å skrive fram korleis slike konfigurasjonar kan skape handlingsrom for både kropp og kunnskap, og for blikket som kanal og kraft. Dette er nært knytt til korleis Foucault (2002) bruker *diskursomgrepet*, nemleg nettopp ved å prøve å overskride skilnaden mellom det som vert sagt, og det som vert gjort.

Det metodologiske grunnlaget for studien

Utval og førebuing

Utgangspunktet for denne teksta er eit empirisk materiale frå gruppeintervju eg har gjort med elleve barnehagelærarar i to privateigde barnehagar som ligg i kvart sitt fylke i Sør-Noreg. Eg gjorde intervjuet i to grupper med fem barnehagelærarar i den eine og seks i den andre. Alle har stillingskoden "pedagogisk leiar". Det vil seie at dei, saman med styraren, har det overordna ansvaret for å sikre at det pedagogiske innhaldet i barnehagen er i tråd med gjeldande lover og forskrifter.

I samband med arbeidet mitt som både høgskulelektor og barnehagelærar har eg vore i kontakt med fleire barnehagar på tvers av fylkes- og kommunegrensar i Noreg. Då eg skulle velje informantar til studien min, søkte eg via telefonkontakt med daglege leiarar etter personalgrupper som kunne ha tid til å samle dei pedagogiske leiarane til intervju i ca. to timar. I prosessen med å finne informantar gjorde eg samstundes eit strategisk val fordi eg hadde notert meg at eit par av dei pedagogiske leiarane hadde uttrykt skepsis mot kartlegging i ulike faglege forum. Føremålet med gruppeintervjuet var å få

innsyn i spenningar hos personalet når dei fekk høve til å utdjupe, forhandle og nyansere kunnskapen sin saman med kollegaer. Sjølv om eg hadde høyrte meiningsytringar frå to av informantane, visste eg ikkje korleis dei og resten av utvalet reflekterte rundt kartleggingstematikk. Eg var difor nysgjerrig på kva som kunne kome fram når dei skulle nyansere forteljingar saman i ei gruppe. Eg hadde ingen forkunnskapar om korleis det enkelte kollegiet lokalt forhandla fram profesjonsutøvinga si, og eg var ute etter skildringar, ikkje ei meiningsmåling av “for eller imot”.

Kartleggingsproblematikk vert i mange samanhengar framstilt som svart/kvite konstruksjonar, og nyansar forsvinn fort innanfor krasse dikotomiske rammer. Enkelte i utvalet mitt hadde altså ytra motstand mot bruk av kartleggingsskjema, men eg avskreiv dei likevel ikkje som uinteressante. Så lenge målet er å få fram eit fragment av eit bilete av korleis barnehagelæraren konstruerer kunnskapen sin, vil ei ytring i forkant av intervjuet ikkje stengje for at nye nyansar kan kome fram i eit gruppeintervju saman med kollegaer. Alle har ulike forkunnskapar knytt til historisk og spesifikk kontekst (Richardson og St. Pierre 2005) og det var nettopp kunnskapsnyansane eg håpa barnehagelærarane skulle “snakke fram” gjennom intervjuet. Eg var interessert i å lytte til korleis dei pedagogiske leiarane resonnerer omkring tematikken, og i å sjå kva slags dynamikk som kunne kome til syne i samtalen mellom dei. Intensjonen var ikkje å oppnå konsensus, men å utforske, stille spørsmål og utfordre motsetnadsfylte meiningsforhold. På førehand var dei involverte informerte om at eg var ute etter korleis dei skildra den profesjonelle kunnskapen og praksisane sine i relasjon til auka krav om kartlegging i utdanningspolitiske retningslinjer. Til meg sjølv hadde eg laga eit temamønster som eg brukte som støtte undervegs i intervjuet knytt til punkta 1) Innhald, kropp/rom, tid/aldre 2) Ansvar, mandat 3) Tillit, skjønn/dømmekraft. Eg hadde òg sendt dei involverte informasjon om aktuelle temaområde og nokre stikkord for samtalen på førehand.

Metodestrukturen: gruppeintervju

Gruppeintervjuet var delvis strukturerte. Metodologisk følgjer studien ein eksplorasjonsorientert tilnæringsmåte (Fern, 2001). Strukturen hadde eg valt for å få fram forskjellige perspektiv, eventuelle motsetnader og alternative tolkingar i gruppene. Grunnen til at eg ikkje valde individuelle intervju, var at eg var ute etter dynamikken mellom informantane like mykje som samtalen med meg som intervjuar. Derfor jobba eg heile vegen for å få til ei open samtaleform. Ved behov kunne eg stille spesifiserande spørsmål undervegs i intervjuet, til dømes: “Kan du forklare nærmare korleis ...?”, “Kan du utdjupe ...?”, “Har dette samanheng med det du sa tidlegare om ...?”. Men stort sett utfordra og utdjupa barnehagelærarane kvarandre, med meg som lyttande og delvis deltakande i ordsiftet. Å organisere intervjuet som gruppesamtalar inneber samstundes ein fare for at nokon i gruppa held tilbake forteljingar som eventuelt kunne ha kome fram i eit individuelt intervju. I eit gruppeintervju må ein lytte, tenkje og tale på same tid, noko som er ei ekstra utfordring ved denne forma for intervju (Fern, 2001, s. 104). Medan du ventar på ordet, kan perspektiv endre seg i møte med det dei andre deltakarane seier.

Eg gjennomførte gruppeintervjuet på personalrommet i dei to barnehagane, og vi hadde ein digital lydopptakar på bordet framføre oss. Eg vart teken imot som gjest i barnehagen og fekk servert kaffi, men ikkje berre det, eg fekk òg servert skildringar frå kvardagen til barnehagelærarane der dei delte tankar om kunnskap og profesjon. Dette fordra at eg varetok viktige etiske perspektiv i det vidare forskingsarbeidet. Eg har henta inn informert samtykke frå dei pedagogiske leiarane, og halde meg til NESH (2005) sine retningslinjer som 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 2005:11).

Gjennom veggane og døra kunne vi høyre lyden av barna som vi indirekte samtala om. Innimellom skimta eg barn og vaksne som farta forbi vindauget i ulikt tempo. Barna,

barnehagepersonalet og dei føresette kan betraktast som tredje-personar i forskinga. Men det var berre stemmene til barnehagelærarane i personalrommet som vart gjorde om til lydspor på opptakaren. I neste omgang, etter at intervjuet var gjennomførte, transkriberte eg lydspora til eit dokument på om lag hundre sider. Det er dette som utgjer det empiriske rådatamaterialet for studien min, og det er utdrag frå dette eg vil analysere og drøfte vidare her i denne artikkelen. I det vidare arbeidet er sjølv skriveprosessen ein del av analysen (Richardson & St. Pierre 2005). Transkripsjonen og teksta som vert skrivne fram er ikkje det same som den levande samtalen som eksisterte i dei timane barnehagelærarane og eg utveksla tankar på personalrommet. Barnehagelærarane har i ettertid fått tilgang til den transkriberte teksta og har godkjent transkripsjonen.

Frå empirisk materiale til analyse og tekst

Ulike teoretiske og metodologiske tilnæringsmåtar vil leggje ulike retningslinjer for korleis eg vel å betrakte det som står som empiri på papiret, og korleis eg skriv tekst om teksta. For å markere eit skilje mellom det som kom fram av munnlege forteljingar på personalrommet, og den teksta som eg no arbeider med, vel eg å omtale empirien som ei samling av spreidde utsegner. Orda og setningane som barnehagelærarane delte munnleg, er ikkje berre formuleringar. Utsegnene deira kan òg vere avtrykk av det Foucault (2002, s. 121) kalla for *diskursive formasjonar*. Det som var ei personleg forteljing frå eit subjekt i sjølv samtalen, vert no markert som ei utsegn idet eg tek til å arbeide med å utforme ein analyse, eit resultat og ei drøfting. Skiljet går der eg tek til å forfatte ei ny tekst om teksta. Eg markerer skiljet fordi eg gjennom dei handlingane eg gjer som forfattersubjekt, kjem til å leggje til nye aspekt og perspektiv og konstruere nye samanhengar ut frå utsegnene eg har tilgjengeleg.

Å trengje inn i og plukke ut fragment av heile den transkriberte teksta var ein sentral del av den vidare analyseprosessen. Korleis skulle eg konstruere kutt i teksta, sortere samlinga av augneblinkar og velje ut kva som skulle vere med vidare inn i nye fasar av forskingsprosessen? Stega eg tok i denne fasen, hang saman med kva tematiske og teoretiske perspektiv eg valde, og i fyrste omgang var dette knytt til forskingsspørsmålet.

Kvaliteten i forskingsarbeidet handlar om reliabilitet og validitet og kvilar mot korleis den valde metoden gjer det mulig å få tilgang til utsegn frå barnehagelærarane, og vidare korleis utsegna deretter vert sortert og problematisert. Kvaliteten i arbeidet heng òg saman med dei analytiske og teoretiske tilnæringsmåtane eg har valt, og ber preg av posisjonen eg skriv ut frå. Eg vel vidare å knyte spørsmålet om validitet opp mot forfattersubjektets transparens, i den forstand at stega i studien kjem til syne undervegs. I tillegg har eg gjennomgåande presentert forfattersubjektet med personleg pronomen, både for å unngå å maskere personen bak teksta og for å markere meg som den som utfører handlingane rundt og i teksta. Om studien kjem med eit truverdig bidrag til forskinga, heng dermed saman med den poststrukturelle posisjonen som teksta er skriven inn i. Her følgjer eg Lathers teoriar om korleis validitet vert (re-)strukturert når ein vel den poststrukturalistiske forskarposisjonen (Lather, 1993, s. 675). Uansett kor spissfindig forskning eg utøver, vil vegen fram mot å få samla datamaterialet, gjennomføre analysen og skrive om han vere del av eit større arrangement. Fleire diskursive forhold gjer seg gjeldande når forskarar vel metodiske strategiar og metodologiske tilnæringsmåtar (Rhedding-Jones, 2007). Slik eg som forfattersubjekt er voven inn i eit større arrangement, er også profesjonsutøvarane i barnehagen del av eit komplekst apparat. Analysen i studien er derfor konsentrert om korleis utvalde parti av utsegnene til barnehagelærarane kan lesast som del av eit større arrangement som i ulik grad styrkjer, svekkjer og skaper handlingsrom for profesjonsutøvarane i barnehagen. Den analytiske tilnæringsmåten i teksta trekkjer vekslar på Foucault sitt omgrep *dispositiv* som eg under presentasjonen av teoretiske perspektiv også har omtala som eit arrangement. “Et dispositiv betegner et arrangement, der virker normerende på sin ‘omverden’, ved at innføre bestemte dispositioner i denne. Det foranlediger en tilbøjlighed for bestemte handlingsutfald”, skriv

Raffnsøe og Gudmand-Høyer (2005, s. 154) når dei tolkar Foucault. Eg er ikkje på søk etter kausale årsakssamanhengar i studien min. Eit komplekst nett av utøvingsmåtar stig fram som moglege vegar å gå. Vegane disponerer seg; ikkje pre-disponerer seg.

Eg søkjer etter utsegner der barnehagelærarane fortel om kva blikket gjev høve til, og korleis dei resonnerer når det gjeld kva blikket kan observere. Her set eg særleg søkjelyset på utsegner der utøvarane sjølve problematiserer auget. Eg er på jakt etter korleis argument om auget vert aksepterte/ikkje aksepterte av dei andre i gruppa, og korleis utsegnene femnar påstandar om korleis praksisar verte regulert. Her følgjer eg Foucault, som presenterer analytiske innfallsportar til å studere “regimer av praksis” (Foucault, 1991a, s. 75). I analysane søkjer eg vidare etter utsegner som er knytte til tematikken observasjon av *normalitet*, og som dreier seg om skjønn og forventningar til barna, og eg spør korleis dette kan stå i relasjon til utsegner om det betraktande blikket. Eg les dei ulike utsegnene som eit sett av element som møtest, som trer fram, som kan vere i strid med kvarandre eller støttar opp under kvarandre (Raffnsøe & Gudmand-Høyer, 2005, s. 171). Nedanfor presenterer eg nokre utsnitt frå utsegnene i det empiriske materialet.

Resultat

Problemstillinga som var sett fram etterspurte korleis det betraktande blikket kom til uttrykk i det barnehagelærarane fortalte om kartlegging i barnehagen. I den påfølgjande presentasjonen av utsegner vert utsnitt frå empirien presentert under desse overskriftene. I den påfølgjande drøftinga vert desse elementa trekt vidare inn mot auget som ambivalent, distinksjonar mellom å sjå og å skrive ned det ein ser, samt forhandlingar kring auget sine aktørar.

Å bruke blikket

Barnehagelærarane refererer fleire gonger til bruk av blikket, noko som i seg sjølv er interessant. Men i denne samanhengen er interessa retta mot korleis blikket står i relasjon til vurderingsarbeid og bruk av skjønn i profesjonen. Ved å gå spesifikt inn i skildringar av blick i utsegnene kunne eg finne meir nyanserte utsegner om blick og betraktning knytte til forhandlingar kring vurderingsarbeid og kartlegging. Ein av barnehagelærarane utdjupa dette slik:

Eg trur vi må bruke vårt eige skjønn. I forhold til kartlegging, så vil eg bruke skjønnet fyrst. For då skjer det også ei form for kartlegging. Vi lagar eit kart. På eit barn. Uansett om vi vil eller ikkje, føler eg. Dette skjer også saman med dei andre tilsette, dei rundt meg, med barna, foreldra, alle saman. Vi er alle med på å danne eit kart. Og med dei opplysningane som eg sit med sjølv, mitt auge, saman med dei andre interne medarbeidarane sine syn...[pause] ...om eg framleis opplever at eg må undersøkje nærare, vil det vere aktuelt for meg å ta inn ein type kartleggingsskjema. Men det er ikkje noko eg ville ha starta med. Eg ville stolt på min, eller vår, yrkesfaglege bakgrunn ...[pause] ... ja, eller mine auge. Og dei eg arbeider med. Og min kunnskap.

Eg les dette slik at barnehagelæraren koplur skjønnsvurderingane til både eigen og kollektiv kunnskap. Samstundes lyftar utsegna fram grensene for kva eigne blick kan romme. Utsegna syner at fleire aktørar forhandlar om blikket og vil verte problematisert i den vidare drøftinga.

Blikket vert òg kopla direkte til oppfølging av barnet, noko denne utsegna får fram: “Ein skal både kunne sjå kvart einskilde barn og kunne følgje opp kvart einskilde barn.” Å sjå og å følgje opp vert her bundne nært saman. Denne utsegna fekk dei andre barnehagelærarane rundt bordet til å nikke stadfestande og mumle at dei kjende seg att, og liknande formuleringar går att i samlinga av utsegner.

Alder og normalitet

Spørsmålet om korleis ein ser, og kva slags kategoriar som støttar blikket, vert i fleire utsegner kopla til alder. Samstundes finn eg spor av at barnehagelærarane problematiserer alderskategoriar i utsegnene. Ein av barnehagelærarane uttrykte spesifikk skepsis til alderskategoriar i kartleggingsskjema:

Ein skal vere litt obs på den aldersinndelinga på skjema. Det er så viktig når vi samarbeider. Å sjå at når barnet er veldig motorisk aktiv på småbarnsavdeling, så kjem språket litt seinare. Då kan ein ikkje forvente at den treåringen som startar på storbarnsavdeling, er på same språklege nivå som ein annen treåring som kanskje var litt seinare motorisk, og som snakka tidleg. Ein må vera så forsiktig. Du må sjå heile barnet. Alle sider ved utviklinga altså.

Her les eg at alderskategoriar vert framstilte som problematiske i samband med kartleggingsskjema. Andre utsegner bar med seg større motsetnader og spenningar når det gjaldt alderskategoriar og skjema. Ambivalens når det gjeld auget, viser seg å vere gjennomgåande, og eg trekkjer det inn som eit kritisk perspektiv i den vidare drøftinga.

Ein barnehagelærer som arbeider med dei yngste barnehagebarna, forklarar korleis ho nyttar kategoriane i TRAS-skjemaet,ⁱⁱⁱ på denne måten:

Det skal ikkje brukast på barn under tre år. Det er det som er sagt. Eg har brukt det av og til, berre for å sjå kvar barnet ligg, men eg har aldri fylt det ut på barn under tre år. Det har eg ikkje gjort. Men eg har brukt det som eit verktøy for meg sjølv. Utan å drive og skravere, liksom. Berre for å finne ut litt kva vi må jobbe med då, for eksempel. For min eigen del.

Eg les og forstår utsegna slik at barnehagelæraren her set eit skilje mellom det å skravere i eit skjema og sjølve betraktningane ho gjer gjennom skjemaet. Samstundes les eg at føremålet “å sjå kvar barnet ligg” er førande for prioriteringar i profesjonsutøvinga. Fleire barnehagelærarar understreka i gruppeintervjuet kor viktig det var å vere tolmodig dersom eit barn låg “litt etter”, særleg når det gjaldt tempoet på utviklinga i korrelasjon til alder. I fleire utsegner knytte dei barnets utvikling til opplevingar av både uro og begeistring og til ei pendling mellom desse. Ei av utsegnene skildra korleis uro for eit barn vart avløyst av begeistring:

Dei gongene eg har vore uroa for noko, så hender det brått noko. Det skjer veldig kjapt. Dei er frå tolv månadar og opp til to år. Det berre skjer så utruleg mykje. Brått. Den eg har frykta for mest motorisk, kan åtte månadar etterpå vere den motorisk sterkaste. Ikkje sant? Som turnar rundt der, og som eg berre tenkjer: Utruleg. Heilt utruleg.

Barnehagelæraren fortel vidare om frykt og uro og lyftar fram korleis uroa ved fleire høve veks på bakgrunn av ein distinksjon mellom forventna utvikling og alder. Eit utsegn frå same barnehagelærer handlar om korleis spenninga særleg viser seg når barna er rundt eittårsalderen:

Det kan sjå ut som det er ei sånn magisk grense innimellom, på tolv månader. Når det er eit år, ja då skal barnet gå. Og alle som går over tolv månader; då tek foreldra til å verte litt stressa. Då tek kommunikasjonen mellom foreldra og barnehagen til å verte hyppigare. Då snakkar vi endå meir saman, om kva som går føre seg. Og saman lagar vi det her kartet, då. Vi kartlegg.

Denne barnehagelæraren set uro i samband med tolmod. Ein annan barnehagelærer knyter uroa til magekjensla: “Ein kan snakke om den magekjensla som dukkar opp, då er det noko du reagerer på.” Magekjensla vert ikkje berre knytt til ulike læringsutbyte, men òg til barnas trivsel, sosial interaksjon og vurdering av heimemiljø.

Nokre av barnehagelærarane var sterkt imot å nytte normalitetsomgrepet om barn som skilde seg ut, og uttrykte òg motstand mot å bruke språk knytt til normalisering. Sjølv orda *normal(t)/unormal(t)* omtala dei som direkte uhyggelege, og fleire av dei avviste dei blankt som føremålstenlege kategoriar i arbeidet til pedagogar i barnehagen. Omgrepet *normal(t)* vart omtala som “skummelt, ekkelt” og noko som dei “ikkje likar”. Som ein av barnehagelærarane sa: “Eg er ikkje heilt med på kvifor ein skal finne ut kva som er normalt og ikkje normalt.” Når eg lyttar meg gjennom intervjumaterialet, kan eg tidvis skimte eit skifte i stemmeleie når nokon tek i bruk ordet *normal(t)*. Eg tolkar det slik at barnehagelærarane vegrar seg for å forme ordet i munnen. Når dei lyderar ordet, pustar dei svakare, slik at ordet innimellom knapt kan høyrast gjennom ei svak utanding. Ein av barnehagelærarane skildra dette slik:

Eg tenkjer på dette med normalitetsomgrepet. Det er litt sånn skummelt. For eksempel hugsar eg ein episode frå eit kurs eg var på i kommunen. Eg sat og lytta til ein forelesar der, og medan eg høyrde på han, så merka eg at normalitetsomgrepet mitt vart snevrare og snevrare og snevrare etter kvart som eg lytta på det som kom. Og eg vart sittande å tenkje: Ja, her er det mykje vettugt, og det er veldig bra. Eg forstår at det kan liggje ulike former for problematikk og årsaker bak barnas utvikling, [...], men eg meiner ...[pause]... Medan eg sat der, så hende det noko med normalitetsomgrepet mitt. Det tok til å flyge bilete av barn gjennom hovudet mitt. Som eg fekk smalare og smalare normalitetsomgrep på. Den sirkelen min vart berre mindre og mindre.

I utsegnene kunne eg både spore ein tydeleg motstand mot å søkje etter normalitet og finne skildringar av at barnehagelærarane identifiserte differerande behov hos barna. Intervjumaterialet fekk fram spenningar og motsetnader når det gjaldt profesjonsutøvinga og kunnskapskonstruksjonane til barnehagelærarane. Dei var tydelege på kor viktig det var “å sjå” barnet og “å sjå heile barnet”, og at “det flyg bilete av barn gjennom hovudet mitt”. Like fullt får utsegnene òg fram spenningar og konfliktar når det gjeld kva slags kriterium som skal vere førande for korleis eit barn skal følgjast opp. Eitt slikt motsetnadsforhold kan vi finne i skepsisen til alderskriterium, samstundes som nettopp alder var førande for å identifisere “kvar barnet låg”. Dette går eg nærare inn på i den vidare drøftinga.

Drøfting

Det ambivalente auget

Utsegnene frå gruppeintervjua viser at barnehagelærarane forankrar profesjonsutøvinga si gjennom å vise til at “det handlar om korleis vi ser på barna”. Korleis barnehagelæraren *ser på barn*, både forklarar, forsvarar og rotfestar utøvinga av profesjonen i barnehagen (Ulla, 2011; 2012). Blikket handlar såleis om korleis barnehagelærarane oppfattar barn, og samstundes oppdraget deira som profesjonsutøvarar i ein moderne velferdsinstitusjon. Men det er òg mogleg å sjå referansen til synet som del av ein sirkulerande retorikk, som stadig set spor i utsegner om profesjonen. “Det handlar om korleis vi ser på barna” var ein talemåte som stadig dukka opp i utsegnene. Om eg følgjer Foucault sitt perspektiv om at “intet blick er stabilt” (Foucault, 2006, s. 23), kan eg betrakte dette arbeidet med “å sjå” som eit dynamisk og dels ambivalent aspekt av profesjonsutøvinga.

I nokre av utsegnene syner barnehagelærarane motstand og skepsis mot omfattande kartlegging og dokumentasjon av det einskilde barnet sine dugleikar gjennom bruk av førehandsproduserte skjema. Dei meiner at dei sjølve og institusjonane deira bør kunne velje tilnæringsmåte til observasjon sjølve, og uttrykkjer motstand mot kommunalt påtrykk om auka krav til kartlegging og dokumentasjon av barna. Her møter diskursive føringar sine mot-diskursar, og det oppstår diskontinuitet i dei byråkratisk innførte retningslinene om kartlegging frå kommunalt hald. Men denne diskontinuitet kan, hevdar Foucault (1994a), analyserast som mykje meir omfattande enn meiningsmotsetnader frå subjektet si side. Det er langt fleire element i spel enn at ein byråkrat seier “gjer dette”, og at ein barnehagelærer seier “nei, vi gjer noko anna”. Kunnskap og makt opererer i subtile system gjennom individ og kan ikkje isolerast til individet sjølv. Foucault omtalar desse kunnskaps- og maktstrukturane som ein *matriks av arrangement* (Foucault, 1980a, s. 195), som regulerer korleis innhaldet i barnehagen tek form og vert rettferdiggjort.

Som grunngeving for den kritiske haldninga si til ei bestemt kartlegging trekte barnehagelærarane fram skilnaden mellom resultatfokus og prosessfokus. Dei gjentok at merksemda deira var retta mot opplevingar av og prosessar med lek, språk og samhandling og ikkje mot målbare resultat når det gjaldt kva utbytte barna hadde av dette. Prosessfokuset gjekk altså att i utsegnene til barnehagelærarane, men like fullt viser utsegnene at det er fleire dimensjonar i spel her. Desse mange dimensjonane kan vi kalle eit heterogent aspekt (Foucault, 1980a, s. 194) ved barnehagelærarane sine kunnskapskonstruksjonar. Sjølv om dei har eit sterkt ønske og ein klar intensjon om å halde blikket stramt retta mot prosessar, inneheld utsegnene deira like fullt skildringar av profesjonsutøvarar som stadig må gjere skjønsmessige vurderingar av barnets status, trivsel, utvikling, normalitet og resultat – i form av “læringsutbytte”. Blikket vert såleis mindre stabilt, noko vi kan sjå på som augets ambivalente arrangement.

Denne “sjåinga” er konstruerte element i endring. Når ein barnehagelærer i denne studien seier at “*ein skal både kunne sjå kvart einskilde barn og kunne følgje opp kvart einskilde barn*”, handlar det også om eit sirkulerande resonnement i relasjon til profesjonsoppdraget. Utsegna rommar ei form for kausalitetsretorikk, som byggjer klare samband mellom det å sjå og det å følgje opp det ein ser. Utsegna kan vere sagt i samsvar med § 2 i rammeplanen for barnehagelærarutdanninga, som seier at kandidaten gjennom utdanninga skal kunne “[...] identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderingar raskt iverksette tiltak” (Kunnskapsdepartementet, 2012, § 2). Formuleringa ein “*skal*” ber med seg eit bodskap om at dette ikkje berre gjeld vedkomande sjølv, men alle; kvar og ein skal kunne “*sjå kvart einskilde barn og kunne følgje opp kvart einskilde barn*”. I utsegna trer dette fram som eit handlingsrom som ikkje kan veljast vekk, men eit kollektivt og overordna krav til alle utøvarane av profesjonen.

Å sjå og å skrive ned

I utsegnene kunne eg òg spore ein distinksjon mellom det å sjå og det å skrive ned noko om det ein har sett. Ei av utsegnene eg har trekt fram over, dreidde seg om ein barnehagelærer som ikkje ville skraver TRAS-skjemaet, men som samstundes nytta kategoriane i skjemaet som ein reiskap for blikket. Det er altså sjølve skraveringa i skjemaet vedkomande uttrykkjer motstand mot, ikkje ordninga i skjemaet. Men dei diskursive formasjonane, og arrangementet av desse, er oppretthaldne både gjennom det som vert sagt, og det som ikkje vert sagt (Foucault, 1980a, s. 194). Utsegna skisserer eit føremål om “å sjå kvar barnet ligg”, og barnehagelæraren lét dermed sitt eige blick verte justert og ordna ut frå prinsippa i skjemaet. Diskursane frå skjemaet tileignar seg blikket, utan at ein einaste blyantspiss tangerer papiret. Arbeidet handlar her om å skaffe seg ei ordna oversikt over “kvar barnet ligg”. Det er ein abstrakt konstruksjon og handlar slett ikkje om å sjå om barnet står, ligg eller

er i kroppsleg rørsle i eit konkret rom. Utsegna viser til ein abstrakt konstruksjon av “å ligge”, ein abstrakt struktur for eigenskapar, utvikling og læring, sortert under kategoriane *normalitet* og *alder*.

Alder som anker for auget

Kategorien *alder* får krafta si gjennom formasjonar av progresjonsløp. Ideane om å sjå kvar barnet “ligg”, oppstår i ei språkleg ordning. Ho vert oppretthalden gjennom det subtile språksystemet. Informantane understrekar kor viktig det er å vere tolmendig dersom eit barn ligg “litt etter”, noko som igjen peikar tilbake på konstruksjonen med at barn kan “ligge” både før og etter i eit progresjonsløp. Ein av barnehagelærarane uttalte at innimellom kunne ein oppleve at det dukka opp ei “magisk grense” når barna fylte eitt år. Barnehagelæraren snakka om ei auka merksemd retta mot barnets dugleikar, både taledugleikar og motorikk. Ei uro er i emning om barnet ved tolv månader ikkje tek dei fyrste skritta utan støtte eller ikkje artikulterer dei fyrste orda sine. Men det er ikkje uroa aleine som gjer at alderskategoriane får så stor progresjonsstatus. Statusen vert òg halden ved like av den overveldande gleda som oppstår når progresjonen er i balanse, og majoriteten av barna klarar òg å halde seg innanfor denne progresjonen. Kunnskap og makt spreier dei sterke røtene sine utover på begjærnivå (Foucault, 1980b, s. 59). Makta til å oppretthalde alderskategoriane får samstundes kraft gjennom gleda, letten og den positive merksemda som spreier seg når barnet klarar å stabilisere si eiga vekt ved hjelp av føtene ved den “magiske” tolv månadersgrensa. Eller gjennom begeistringa som grip om seg når eittåringen formulerer ein lyd som vert identifisert som verbal kommunikasjon.

Utsegnene speglar ein praksis med å følgje med på “kvar barnet ligg”, syner dei ein motstand mot snevre alderskategoriar og oppdelte utviklingsområde. Motstanden får støtte i argumentet om å “sjå heile barnet”. Motstanden ligg særleg i skepsisen mot å sjå på utviklinga som ei jamn, lineær line. Barnehagelærarane snakkar om at barna har sitt eige, individuelle tempo i utviklinga si, og at utvikling skjer i “rykk og napp”. Dei hevdar at kvart einskilde barn bør betraktast som innehavar av si eiga unike utvikling. Motstanden mot førehandsproduserte kartleggingsskjema vert i fleire utsegner knytt opp mot at kartleggingsmaterialet har låg toleranse for at tempoet i utviklinga kan variere. Motstanden mot å betrakte utviklinga i lineære liner får støtte av ein sterk motstand mot normalisering. Eit av utsagnene eg presenterte skildrar ei hending der normalitetsforståinga nærast er i nomadisk rørsle. Barnehagelæraren omtalar normalitet som ein storleik med fleksibilitet til å endre form og omfang, og koplar omgrepet til forventningar til og forståingar av barns utvikling. I dette tilfellet er det innspel frå ein førelesar på eit kommunalt kurs som fører til at normaliteten forskyv seg.

Auget sine aktørar

Eg ser på augeblikksskildringane til barnehagelærarane som performativitet av skjønn. Det omfattar korleis dei vurderer, skildrar, konkluderer og legitimerer handlingar. Samstundes som skjønn oppstår i samansmelting av teori og praksis, oppstår skjønn òg i skjeringspunkt og vekselverknad mellom den einskilde barnehagelæraren og kollegiet. I utsegnene framstiller barnehagelærarane dette både som eit lagarbeid – “*saman lagar vi det her kartet, då. Vi kartlegg*” – og som eit arbeid utført av den einskilde – “*eit verktøy for meg sjølv [...] For min eigen del*”. Vidare er det mogleg å sjå utforminga av “mitt blikk” og “våre blikk” som delar av ulike subjektiveringsprosessar. Ved å trekkje subjektiveringsprosessar inn som eit aspekt i augearrangementet kan vi sjå prosessane som samanbundne med “sanningspel” og ulike posisjonar profesjonsutøvarane tek aleine og saman med andre.

Arbeidet med å vurdere eksempelvis barns dugleikar, trivsel, læringsutbytte eller utvikling i barnehagen kan i lys av desse samansette prosessane ikkje isolerast til barnehagelæraren sine eigne auge. Vurderingane, og drivkrafta deira, er knytte til eit spel av disiplinerande prosessar i ein større kunnskaps- og samfunnskropp; dei står i relasjon til ein politisk anatomi. Lisensieringa og

ekspertkunnskapen til barnehagelærarane set dei i posisjon til å identifisere og sikre at barn “fanges opp”, slik dei byråkratiske retningslinene om *tidleg hjelp* (Kunnskapsdepartementet, 2013 s. 80) krev. For at det einskilde barnet skal kunne “fangast opp”, er det naudsynt at individualiseringa får danne sjølve horisonten for blikket.

Som eg tidlegare har presentert, hevdar Foucault (1977, s. 298) at den politiske anatomien i den moderne velferdsstaten transformerte maktteknologiar. Den suverene makt vart erstatta av disiplinerande makt. Denne forskyvinga av makt gjorde krav på nye teknologiar som forma og korrigerte det einskilde individ. Individualiseringa, og subjektiveringa av mennesket var eit berande prinsipp for denne forskyvinga. Gjennom subjektivering vert individ konstruert, posisjonert og gjort til gjenstand for normalisering. Når barnehagelæraren gjennom arbeidet med “å fange opp”, ser med sine egne auge på eigenskapane til det einskilde barnet, er dette noko som har disponert seg gjennom ei større forskyving av disposisjonar og arrangement. Blikkordninga vert sjølve teknologien som utfaldar seg i denne strukturen.

Barnehagelærarar forhandlar om skjønn seg imellom, noko som kom til syne som komplekse prosessar i utsegnene deira frå gruppeintervjua i denne studien. Forhandlingane kan oppfattast som “sanningsspel”. Vurderingane vart drøfta kollektivt, både med interne og eksterne aktørar i barnehagen. Personalgruppa utgjorde eit viktig møtepunkt for drøftingane, fortalte barnehagelærarane. I tillegg var dei føresette viktige samspelspartar, og innimellom deltok òg samarbeidspartnarar innanfor skulen, helsestasjonen og den pedagogisk-psykologiske tenesta, fekk eg fortalt. Men utsegnene tyder òg på at barnehagelærarane ønskjer å velje informasjonsflyt på sjølvstendig grunnlag. Barnehagelærarane var tydelege på at observasjonar av barn primært var noko dei brukte som grunnlag for internt arbeid, og uttrykte eksplisitt motstand mot å levere frå seg notat og utfylt kartleggingsmateriale.

Oppsummering

I setninga etter Foucault som eg har sitert heilt fyrst i denne artikkelen, heiter det: “Mellom penselens fine spiss og blikkets klinge vil skuget utfolde sitt rom” (Foucault, 2006, s. 23). Utsegnene til barnehagelærarane eg har intervjuet, er fylde med motstand mot at eksterne aktørar skal velje lerret og pensel når eit barn skal portretterast. Dette var noko barnehagelærarane ville velje sjølve. Også val av blikkordning trer fram som eit sentralt element i sanningsspelet. Éin av barnehagelærarane presenterte ei slags rekkefølge: “*I forhold til kartlegging, så vil eg bruke skjønnet fyrst.*” Men sjølv om denne barnehagelæraren rangerer sitt eige skjønn som primærfunksjon i vurderingsarbeidet, er barnehagelæraren like fullt skildra som betraktar. Handlingsrommet har allereie skrive inn sine aktørar. Vegane som opnar seg for auget i dette handlingsrommet, er innskrivne i betraktningens teikn. Sjølv med det mest finslipete blikket vil ein betraktar skape den betrakta. Dette gjeld sjølv om betraktaren ikkje har nokon som helst intensjon om å skape sin slik asymmetrisk maktposisjon. Fleire av utsegnene frå gruppeintervjua sirkulerer kring argument om å ta vare på alle barna ut frå heile situasjonen til kvart einskilde barn, den unike verdien og dei unike moglegheitene til kvart barn. Men det bevarande og betraktande blikket kan fusjonere. Når desse argumenta smeltar saman, vil teknologien med detaljert betraktning av individet i barnehagealder kunne opne opp for og late att handlingsrom. I Stortingsmelding nr. 24 (2012–2013) heiter det: “Departementet vil at framtidens barnehager skal arbeide systematisk med oppfølging av barna, og at barn som har behov for særlig støtte, oppdages og får god og tidlig hjelp” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 80). Med “systematisk arbeid” meiner ein her systematisk vurderingsarbeid og dokumentasjon – eit arbeid som vert sett i direkte line med god og tidleg hjelp. Det bevarande og betraktande blikket vert her gjort til del av den gode hensikta, og argumenta gjev næring til augearrangementet. “Det gode” og “hjelp” rettferdiggjer

det å oppdage og følgje opp i endå større grad. Retorikken i dei politiske retningslinene er tilnærma lik retorikken i utsegnene frå barnehagelærarane om å sjå for å følgje opp. I innleiinga spurde eg korleis det betraktande blikket kjem til uttrykk i barnehagelærarane sine forteljingar om kartlegging i barnehagen. Utsegnene i studien viser at forteljingane om blick i barnehagen har mange nyansar. Ved å setje utsegner om auget i samband med Foucault sine teoriar om *dispositiv* har eg problematisert auget som eit arrangement som skaper og konstituerer ein del av handlingsrommet til barnehagelæraren. Dette handlingsrommet har vist seg å vere svært heterogent. Gjennom å trekkje fram ulike utsegner om blick og observasjon har eg fått fram korleis auget er eit ambivalent arrangement.

Eg har peika på kritiske perspektiv på profesjonsutøvinga til barnehagelærarane, kunnskapen deira og kartlegginga dei gjer i norske barnehagar i dag. Gjennom teoriane til Foucault har eg fått tilgang til omgrep som vidare har gitt drift til drøftinga. Ved å dvele ved auget sitt arrangement har artikkelen tilført nyansar til ein tematikk som tidvis står i fare for å verte redusert til kontrastar: for eller imot bruk av kartleggingskjema. I denne studien har føremålet vore å bidra med å problematisere profesjonsutøving, lyfte fram og markere nyansar av barnehagelæraren sin ekspertkunnskap. Studien har såleis gjort det mogleg å få fram litt av den kompleksiteten og dei kontradiksjonane som kjem til uttrykk i barnehagelærarane sine fortellingar om kartlegging og det betraktande blick i barnehagen.

Eit av dei sentrale punkta som skapte ulike handlingsrom for profesjonsutøveren i barnehagen, var alderskategoriane som anker for auget. Sjølv om barnehagelærarane hadde ein sterk intensjon om å “halde blikket på” prosessar og avviste at dei brukte alder som vurderingsgrunnlag, spelte alderskategoriane inn. Diskursar og mot-diskursar viste seg å forhandle om handlingsrommet. Når barnehagelærarane hadde som føremål “å sjå og følgje opp kor barnet ligg”, var dei villige til å la alder vere ein del av blickordninga. Slik viste auget seg som ein skjønnschorisont. Barnehagelærarane uttalte at dei hadde tillit til sitt eige skjønns, sin eigen kunnskap; sine eigne auge. Men denne studien har òg vist at skjønns er under forhandling når blikket lét seg innordne i nye handlingsrom. Barnehagelæraren *har* ikkje berre auge; dei *gjer* auge, slik dei *gjer* kropp i profesjonsutøving. Ved å trekkje veksling på kritiske og filosofiske perspektiv har studien framvist korleis kropp er voven inn i sambandet mellom profesjonsutøving og kunnskapskonstruksjonar.

Referansar

- Christoffersen, S.AA. (2013). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S.AA. Christoffersen (red.), *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 65–88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, T. & Solbrekke, T.D. (2011). Professional responsibility under pressure? I C. Sugrue og T.D. Solbrekke (red.), *Professional responsibility. New horizons of praxis* (s. 57–71). London and New York: Routledge.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. [Original utgåve: 1975.] New York: Vintage books.
- Foucault, M. (1980a). The confession of the flesh. [Original utgåve: 1977.] 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.] 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. (1980c). Body/power. [Original utgåve: 1975.] I C. Gordon (red.), *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972–1977 by Michel Foucault* (s. 55–62). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991a). Questions of method. [Original utgåve: 1980.] 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. 73–86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991b). Politics and the study of discourse. [Original utgåve: 1968.] 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. (1994a). The subject and Power. [Original utgåve: 1982.] I J.D. Faubion (red.), *Power* (s. 326–348). New York: The New Press.
- Foucault, M. (1994b). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. [Original utgåve: 1963.] New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. [Original utgåve: 1971.] Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of Knowledge*. [Original utgåve: 1969.] London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene og mennesket*. [Original utgåve: 1966.] Oslo: Spartacus.
- Greve, A., Jansen, T. & Solheim, M. (2013). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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 2/2005. Oslo: Utdanningsakademiet, [64]–72.
- Korsvold, T. (2008). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *FOR 2012-06-04 nr. 475: Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Stortingsmelding nr. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage*.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*. Vol. 34/4. [673]–693.
- Molander, A. & Terum, L.I. (red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH [Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora] (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH.
- Otterstad, A.M. & Braathe H.J. (2010). The Nordic social pedagogical tradition in Early Childhood Education and Care meeting readiness for school discourses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 2 (2010)*. [3023]–3030.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). Fra danning og demokrati til lydighet og disiplinering. *ARR. Idéhistorisk tidsskrift*. 4/2013. [89]–99.
- 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*. 3rd ed., (s. 959-978) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 3/3. [159]–167.
- 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.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who Chooses What Research Methodology? I A.J. Hatch (red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 207–221). New York & London: Routledge.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. [Ph.D.-avhandling.] NTNU, Trondheim.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. [Ph.D.-avhandling.] NTNU, Trondheim.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, Vol. 17. (4), [43]-58.
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*. Vol. 31. 3/2011. [194]–209.
- Ulla, B. (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). Universitetsforlaget: Oslo.
- Ulla, B. (2011) Omsorgens omfattende områder - Kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I Otterstad, A-M. og Rhedding-Jones, J. (red.) *Barnehagefaglige diskurser* (s. 70-83). Universitetsforlaget: Oslo.
- Varela, J. (2001). Genealogy of education. I T. Popkewitz, B.M. Franklin & M.A. Pereyra (red.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (s. 107–124). New York & London: Routledge.

ⁱ Alle dei involverte i denne studien har bachelorgrad i førskulelærerutdanning, men eg har gjennomgåande nytta tittelen *barnehagelærer* i teksta fordi ny barnehagelærerutdanning og ny tittel har vore gjeldande sidan 2013.

ⁱⁱ <http://sml.snl.no/perimetri>

ⁱⁱⁱ TRAS står for tidlig registrering av språkutvikling.