



Universitetet i Stavanger 2010

Det humanistiske fakultet – institutt for førskolelærerutdanning

Masteroppgave i barnehagevitenskap MBV MAS

Jenny Mordal



Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehagepraksiser, har førskolelærere?

En diskursanalyse av åtte førskolelæreres uttalelser om evalueringsarbeid i barnehage.



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Barnehagevitenskap Masterstudium
MBV MAS

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Jenny Mordal

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marit Alvestad

Tittel på masteroppgaven: Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehage, har førskolelærere? En diskursanalyse av åtte førskolelæreres uttalelser om evalueringsarbeid i barnehage.

Engelsk tittel: Preschoolteachers understandings of children and evaluation in Kindergarten.

Emneord: Barnesyn,
Evaluering,
Vurdering,
Mangfold

Sidetall: 79
+ vedlegg/annet: 3 vedlegg

Stavanger, 26. mai 2010

Prolog

Min erfaring, etter mange år som avdelingsleder, sier at det er givende og krevende å arbeide i barnehage. Det myldrer av utfordringer av svært ulik karakter, og variasjonen i fokus kan være slående fra det ene minuttet til det andre. Ettetanken og refleksjonen dyttes ofte til side av boblende, levende aktivitet i grupper av mennesker, og av resolute avgjørelser med straks påfølgende handling, - og alltid med et mer eller mindre tilstedeværende element av uforutsigbarhet. Og nesten enhver omsorgssituasjon er fylt med en stor, god porsjon praktiske gjøremål.

Samtidig skal stundene man som ansvarlig voksen deltar i sammen med barn foredles som det aller viktigste dyrebare, - erfaringene i barndommen skal bygge gode fundament for et godt liv for *alle* de barna som lever store deler av sitt hverdagsliv der. Dette krever en konstant årvåken bevissthet og vilje til å holde ettertanken stadig levende.

Sammendrag av studien:

Målet med denne studien er å vinne kunnskap om førskolelæreres grunnleggende oppfatninger av barn, og samtidig hvilke holdninger og erfaringer de har i forhold til evalueringspraksis, der barn skal ses på som delaktige. Sentrale aspekter vil være pedagogers ontologi, epistemologi og anvendt språk om evaluering som omhandler og beskriver syn på barn, og vurdering av arbeidet med barn. Underliggende fokus vil være hvilke rom for mangfold og variasjon som skapes for ulike barn i heterogene barnegrupper i barnehagenes evalueringspraksiser. Et delmål vil være å sammenligne uttalelser fra førskolelærere fra Reggio Emiliaprofilerte barnehager med uttalelser fra andre profileringsmodeller for å se om det finnes ulike rådende diskurser i forhold til syn på barn og evaluering.

Åtte intervjuer av førskolelærer danner basis for tekstfortolkning via diskursanalytisk tilnærming. Spørsmålene stilles under fire fokusbegreper; *barnesyn, evaluering, vurdering og mangfold*.

Innholdsfortegnelse:

Forord

1. Innledning s.6

Mål med studien, tema, forskningsspørsmål og problemstilling s.8

Forforståelser s.9

2. Teori - og forskningsperspektiver s.12

Barnesyn og mangfold s.12

Evaluering og vurdering s.16

Dannelse og utdanningskulturer s.19

Reggio Emiliafilosofi s.21

Diskursteori s.23

3. Metodologiske perspektiver s.26

Vitenskapsteoretisk forankring s.26

Strategiske valg s.28

Kvalitative intervju s.28

Forskningsetiske overveielser s.29

Intervjuguide s.30

Utvalg s.30

Deltakere s.31

Gjennomføring av intervjuene s.32

Analyseprosess s.34

4. Analyseresultater s.38

Barnesyn s.38

Evaluering s.47

Vurdering s.53

Mangfold s.56

Sammenligning mellom ulike pedagogiske profileringer s.62

5. Sammenfatning s.70

Litteraturliste s.76

Vedlegg: s. 79-83

Nr.1 Informasjonsbrev til deltakerne med samtykkeerklæring

Nr.2 Intervjuguide

Nr.3 Transkriberingseksempel

Forord

Takk til de åtte modige førskolelærerne som stoppet opp i en virvlende hverdag og tok seg tid til å dele sine tanker og ord fra sitt arbeid i barnehage med meg. Det er inspirerende å få sitte og intervju en dedikert pedagog med kløvedrakt og parykk, hentet rett ut fra karnevalsfeiring, en hel time, – slikt gir mot og håp, og tro på lekende fortsettelser for barn!

Takk til gode medstudenter i barnehagevitenskap ved UiS de siste to årene for alle engasjerte diskusjonstimer med seriøs og munter inspirasjon oss ulike førskolelærere imellom i det lille kollokvium, – og se; jeg endte opp med å beskrive et grunnleggende aspekt av det den gang da så ubegripelige og uhåndterlige, nå så innholdsrike, begrepet curriculum!

Takk til lærere som har delt av sin rike kunnskap som gir tankene tyggemotstand og refleksjon, - og etterlater erfaringer og erkjennelser, - særlig må takken gå til faglig ansvarlig Marit Alvestad, samt til Berit Grindland i oppgaveskrivingsfasen.

Takk til kjære venn og fagfelle Anne – Grete Mordal som hoppet inn i rollen som prøvekanin for å svare på intervjuguidens mange spørsmål.

Takk til alle barn jeg har møtt, og som jeg har delt tid med i barnehager, og som stadig har forfrisket troen på nye begynnelse.

Nærmest meg står dem jeg kan si: Takk for tilhørighet.

Jenny Mordal

Stavanger 26.mai 2010

1. Innledning

Gjennom noen tiår har jeg levd med og registrert hvordan samfunnets krav til barnehagens innhold og oppgaver har endret seg, - fra mitt første praktikant- år i 1982, da vi jobbet med forholdsvis åpne målformuleringer i boken *Målrettet arbeid i barnehagen*, til dagens barnehage i 2010, der detaljerte observasjons – og kartleggingsskjema og tydelige statlige føringer i Rammeplan for barnehagen langt på vei er implisert som en selvfølgelig del av praksisen i de fleste norske barnehager.

Mitt problemområde og tema kan strekkes ut i spenningsfeltet mellom to begreper; førskolelæreres *barnesyn* og førskolelæreres *evalueringspraksis* i barnehagen. Ved å studere de grunnleggende forestillingene og forståelsene som førskolelærere formulerer via intervjuetekster, som preger betydning og innhold i deres evalueringsarbeid, ønsker jeg å belyse et felt av barnehagevirksomheten, som de siste årene har fått økt fokus med større krav til førskolelæreres synliggjøring av sitt vurderingsarbeid, blant annet ved et sterkere fokus på barnehagen som læringsarena via Rammeplanen som ble lansert i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det står forholdsvis lite i Rammeplanen om evaluering, - av 55 sider i planheftet fra 2006 omhandler tre sider planlegging, dokumentasjon og vurdering. Av de elleve veiledningsheftene som pr. i dag følger Rammeplanen finnes ikke temaene evaluering/vurdering/dokumentasjon omhandlet i et eget hefte foreløpig. I Stortingsmelding nr. 41 understrekes behovet for å utvikle en veileder om kartlegging, dokumentasjon og vurdering til bruk i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2009b, p. 80). De foreliggende heftene fokuserer i utgangspunktet mest på barns aktiviteter i barnehagen, - voksenrollen og yrkesprofesjonalisering i forhold til evalueringsarbeidet har ikke ennå fått et eget spesifikt løft slik sett. Det reiser et spørsmål om refleksjonen og egevalueringen som arbeidsverktøy for den enkelte pedagog, og barnehagen som virksomhet, er underkommunisert.

Den økte vektleggingen på dokumentasjon av virksomheten i barnehagen er ett av kravene som dagens førskolelærere står overfor blant mange andre viktige arbeidsoppgaver i barnegruppene. En annen tidsaktuell utfordring for pedagoger er å håndtere barnets rett til innflytelse og delaktighet i eget hverdagsliv i barnehagen, - både Barnekonvensjonens ratifisering i norsk lovkontekst i 1991 og Rammeplanen for barnehagen er spesifikt klare føringer på dette feltet.

På nittitallet dukket barns medvirkning opp som et ”ord med fet font i tiden” i diskusjoner i den personalgruppen jeg da var en del av, noe som ansporet til refleksjoner om hvilke posisjoner vi oppfatter som naturlige for barn og voksne i barnehagens hverdag. Hvilket universelt barn er det vi som arbeider for barn ser for oss? Hvordan legitimerer vi vårt handlingsmønster i samvær med barn når vi tar oss tid til å se tilbake på hvilke valg vi har tatt, og hva vi har gjort? Og hvilke rammer og handlingsrom konstruerer vi dermed sammen med barna vi har rundt oss, - og samhandler med i stort og smått, til å skape seg selv i sine livsverdener som oppleves som meningsfulle? Jeg ønsker å belyse sentrale diskurser som preger barnehagens sosiale praksiser via førskolelæreres beskrivelser av eget arbeid, – etter at begreper som barns medvirkning og innflytelse har fått operere som et dominerende paradigme i vårt samfunn de siste ti – femten år.

Pedagogenes syn på barn og egne evalueringer er ikke den eneste dimensjonen som er avgjørende for barns subjektivitetsskaping i barnehage (Sheridan, 2007), men som en del av den voksnes fortolkningsredskap i sitt virke er forståelser av barn og forståelser av egen evalueringsskaping i arbeid med barn, etter mitt syn en av de sentrale faktorene som gir føringer for hvilke handlingsrom som blir tilgjengelige for barn, både i konkret og overført betydning.

Mitt valg av fokus er også motivert av en nysgjerrighet i forhold til hvordan pedagoger i barnehager surfer på kartleggingsbølgen som har skyllet inn over det norske barnehagefeltet de siste årene. Hvordan møter de samtidsaktuelle begreper som livslang læring, tidlig intervensjon, skolifisering og kartlegging av barns ferdigheter? Representerer økt fokus på disse en synlig endring i praksisen slik førskolelærere ser det? Her vil uttrykte oppfatninger de har av sin egnevaluering av sitt arbeid med barn kunne vise et bilde av hvilke forestillinger og forståelser om barn som finnes blant pedagoger i noen av dagens barnehager.

Jeg har lagt opp studien med et komparativt tilsnitt, fire av pedagogene som deltar i intervju arbeider i Reggio Emiliaprofilerte norske barnehager, de fire andre arbeider i barnehager med annen profilering. Dette utvalget foretok jeg fordi jeg er nysgjerrig på om det finnes noen grunnleggende oppfatninger av barn som får ulik vektlegging innenfor de ulike pedagogiske plattformene, og om det dermed kan tenkes at det etablerer seg ulike rådende diskurser som preger egnevalueringen, både som uttrykt tanke, språk og handlingskonsekvens.

I det lyset fant jeg verktøy som kunne spore, og hjelpe til å beskrive, endringer i sosiale praksiser via Laclau og Mouffes diskursteori, med deres hovedfokus på hvordan

artikulasjoner stadig reproducerer, utfordrer og omskaper diskurser (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 30). Med artikulasjon menes enhver hver praksis som etablerer en relasjon mellom elementer, - element forstått som tegn som ennå ikke har en fiksert mening, slik at identiteten til elementene er endret, - det vil si et individs egne kontekstavhengige ”leseforståelser”, og derav følgende handlinger i en gitt diskursiv setting (ibid:28, min oversettelse), – her representert ved åtte individuelle pedagogers meningsfulle beskrivelser av barn og evaluering fra sju forskjellige barnehager situert i norsk barnehagetradisjon i 2010.

Her lar jeg førskolelæreres stemmer komme til orde, vel vitende om at barnas, foreldrenes og øvrige ansattes og brukeres stemmer også kunne ha beriket og utvidet en beskrivelse av samme tema. På bakgrunn av fokus beskrevet ovenfor blir min problemstilling følgende:

Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evalueringsarbeid i barnehagepraksiser, har førskolelærere?

- Hvilket syn på barn uttrykker førskolelærere, - og hvor eksplisitt ytres dette? Hvordan ivaretas variasjon og mangfold i heterogene barnegrupper?
- Hva uttrykker førskolelærere om erfaringer og kvaliteter ved evalueringen av det pedagogiske arbeidet i barnegrupper?
- Preges barnehager med Reggio Emiliainspirert pedagogisk profilering av andre forståelser av barn og evaluering enn barnehager med annen profilering?

Jeg vil fokusere på førskolelæreres uttalte verdier og syn på individ, identitet og utvikling i en mangfoldig barnegruppe, og hvordan disse blir språklagt av pedagogene selv i deres ytringer om egen evalueringspraksis.

Når det gjelder konsekvenser av førskolelærernes syn for barns subjektivitetsskaping (Nordin-Hultman, Solli, & Jansen, 2004) vil jeg skissere muligheter som skapes i pedagogenes beskrivelser for ulike barn i heterogene barnehagegrupper til å være forskjellige individer, og språk som uttrykker forståelse av barns reelle innflytelse på sitt hverdagsliv i barnehagen. Her vil jeg både søke å belyse hvilke oppfatninger pedagoger har av evaluering, hvilke erfaringer de har med evaluering, – og hvilke realiteter og muligheter førskolelærere ser i sitt vurderingsarbeid som gir rom for ”å male med en fargepalett som både barn og voksne gir valører til”.

Forforståelser

I denne studien har jeg fortolket uttalelser fra intervjuer med førskolelærere. Jeg forstår forskerrollen som en posisjon der forskeren er en aktiv medskaper av forskningsmaterialet (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004). Denne forståelsen av å skape viten, som et fellesprosjekt mellom forsker og informanter, synes jeg er vesentlig å understreke i en studie som dette, hvor jeg har ønsket å løfte fram pedagogers tanker, oppfatninger og holdninger beskrevet av dem selv med mine formulerte spørsmål som katalysator for deres svar.

For å ramme inn for leseren hvilke premisser for forståelse jeg har i valg av fokus og begreper i teksten starter jeg med å redegjøre for disse. Et slikt valg kan plasseres innenfor en filosofisk hermeneutisk tilnærming til fortolkning (ibid:314), jeg mener det er vesentlig å prøve å synliggjøre den begrepsverden man fortolker og forstår på bakgrunn av.

Med valg av diskursanalyse til bearbeiding av intervjumaterialet velger jeg et tilsnitt av kritisk teori med inspirasjon fra poststrukturalisme (Thornberg, 2009). En diskursanalyse har ikke som hovedmål å fange de personlige intensjonene, meningene eller erfaringene den enkelte deltaker måtte ha (Talja, 1999). I diskursanalysen blir intervjudata analysert på et makrososiologisk nivå, som sosiale tekster.

Poststrukturalismen har sitt utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, - all kunnskap er subjektiv, og forskning her foregår i en kritisk tradisjon (Postholm, 2005, p. 84). Det kritiske tilsnittet er, i min forståelse, ikke med negativt fortegn, heller tvert imot, – kritikk skal være konstruktiv og generere bevisstgjøring og nytenkning. Jeg ønsker å finne indikatorer og mønstre i ytringer som kan belyse en diskurs, eller flere, som virker styrende i en gitt sosial praksis (Talja, 1999), - her via min fortolkning av beskrivelser fra førskolelærere i barnehager, som alle er deltakere i særegne sosiale praksiser som utøves der de har sitt daglige arbeid. Ved å sammenholde funn fra ulike barnehager er jeg ute i et ærend der jeg tenker at ulikheter som jeg kan belyse forhåpentligvis kan gi innspill til refleksjoner. Eller som Susanne Thulin sier;

Visst er det olikheterna som bidrar till utmaningar för tanke och känsla (Thulin, 2006).

Den diskursanalytiske bevegelsen har røtter i et postmoderne paradigme. I følge *Store norske leksikons* nettutgave finnes det to grunnforestillinger innen postmodernismen, - for det første at menneskelig forståelse bare er mulig gjennom språket, for det andre at all forståelse alltid vil være avhengig av sosial, historisk og kulturell kontekst (Skei, 2009). Om jeg skal følge

den tanken i en forskningsstudie i barnehagen vil jeg benytte en vid forståelse av språk, for på den måten også å inkludere nonverbalitet. Jeg må tilnærme meg en studie med visshet om mine egne subjektive bidrag fra min kontekst, og samtidig åpne opp for innspill jeg på forhånd ikke kunne forutse i en annen kontekst.

Språkets vekting er tydelig innen diskursanalyse; med en tradisjon som har bakgrunn i fokus på tekst, symboler, tegn, paroler og lingvistikk. Språk kan ses på som en styrende maktfaktor, – vi velger ord, vi bringer tekster og beretninger videre og deler tanker og ideer. Er språkets betydning og påvirkningskraft ofte undervurdert? Språket er aldri nøytralt hevder Bruner i sine tekster om utdanningens språk (Bruner, 2006, pp. 80-89), - ei heller det språket som anvendes i dannelsesøyemed i barnehage. Språket reflekterer ikke bare et spesifikt syn på den verden det refererer til, men det gir også føringer for bruk av tanken om denne virkeligheten. Her tangerer diskursanalysen Bruners beskrivelser når han sier at vi fødes inn i en verden full av symboler som er produkter av menneskelig kultur (Bruner: 2006). Våre første møter med verden er preget av allerede fortolkede ideer om årsaker og konsekvenser, - og om vi strever med å fortolke disse, så rammes vår forståelse inn av det språket vi har tilgjengelig rundt oss.

Både språk og identitet, og forbindelser mellom disse, er sentrale utgangspunkter i en diskursanalytisk tilnærming, denne forutsetningen understreker også Jørgensen & Phillips når de beskriver ulikheter mellom ulike teoretiske tilnærminger; - *the assumptions about language and identity that all discourse analytical approaches embrace* (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 5). For meg har ikke det rent lingvistiske aspektet i analysen vært hovedfokus, å trekke for langt det detaljerte meningsinnholdet i de enkelte små utsagn og semiotisk aktivitet ble for meg en noe instrumentell behandling av deltakernes uttrykk og uttalelser, - størstedelen av min fortolkning bærer preg av et intervjumøte ansikt til ansikt der et mer komplekst spekter av forståelse danner rammen etter min mening. Jeg har ønsket å la førskolelæreres oppfatninger komme til syne gjennom deres egne beskrivelser og språk, og senere gjennom mine fortolkninger av meninger innleiret i språk i videste forstand, ettersom jeg også trakk med meg mine fortolkninger av deres nonverbale side av ytringene i intervjusekvensene. Kroppsspråk som modus, pauser, tonefall, gester og mimikk kan også si noe om avsenders forhold til sine utsagn, og dette blir et bidrag til min oppfatning og fortolkninger av deres mening i sine uttalelser.

I tråd med postmodernistisk argumentasjon deler jeg oppfatningen av at det ikke finnes noen entydig kunnskap, ingen absolutt virkelighet ”der ute” som venter på å bli oppdaget

(Dahlberg, Moss, Pence, & Halvorsen, 2002) - i den grad virkeligheten oppdages er den prisgitt ulike oppdageres blikk på og beskrivelser av den. Dette utelukker ikke at jeg har et ansvar for å strebe etter en mest mulig nyanserte beskrivelser, og alternative fortolkninger, av menneskers blikk på sine forståelser, - og her språklegging av sine virkeligheter.

Hvordan streber jeg så mot en lojal virkelighetsbeskrivelse? Jeg er selv deltaker, og dermed preget, i diskurser jeg skal prøve å avsløre (Neumann, 2001). Jeg må vite noe om praksisfeltet i sin historikk ettersom jeg kjenner barnehagelivet jeg har deltatt i, men aldeles ikke alle betingelser for dem jeg ber beskrive sitt liv i barnehage. Samtidig må jeg erkjenne at jeg aldri kan ta informantenes perspektiv helt og fullt, selv om jeg har generell og formell kunnskap om barn i barnehage, og mine egne erfaringer av livet i barnehager. Så min tekstskeping blir min beskrivelse av virkeligheter som andre har fortolket, slik jeg i neste runde har fortolket dem, med utgangspunkt i ordene slik de falt når vi et par timer delte fokus på dem.

I de tjue årene jeg har kalt meg førskolelærer har jeg prøvd å forholde meg kritisk analytisk til egen virksomhet, stadig spørsmålsstillende, - Hvor er vi? Hva gjør vi? Hvilken betydning får dette for de barna vi er sammen med, og har ansvar for? Det er etter min mening viktig å holde liv i de kritisk granskende spørsmålene som rettes mot pedagogiske prosjekter. I postmodernistisk skepsis til vedtatte sannheter synes jeg slike spørsmål finner et resonansrom.

Mitt valg av teori bærer også preg av en kritisk tilnærming til dannelselse. Jeg mener at Hannah Arendts fokus på en sunn skepsis til all form for teoretisering av vår felles virkelighet finner gjenklang i det kritiske blikket postmodernismen søker å ivareta (Gordon, 2001). Det samme kan sies om Loris Malaguzzis motstand mot å putte Reggiofilosofien i en teori – og metodebås (Rinaldi, Sjøbu, Dahlberg, & Moss). Dahlberg, Moss og Pence finner en del likhetstrekk mellom Reggiofilosofien og en diskursanalytisk tilnærming til kunnskap og dekonstruksjon av virkeligheter (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, p. 122). Det å ukritisk plassere tanker i en lett adaptiv metode-mal kan etter min mening svekke det levende blikket og bevegelsen som kreves for å leve stadig tenkende med, og endres om nødvendig, i oppdragerrollen i et samfunn som stadig endrer seg.

Som innfallsvinkel velger jeg et ståsted der jeg prøver å forholde meg kritisk til *både* teori og empiri, egne funn og analyser iberegnet, - dette for å være bevisst i forhold til skjulte ”tatt for gitt- sannheter” (Nilsen, 2000) som kan befinne seg i ulike forklaringsmodeller. Dette er i flukt med diskursanalysens formål å avsløre betingelser for hvorfor ting forholder seg som de gjør i en gitt handlingshorisont (Laclau & Mouffe, 2002, pp. 23-26). Uten at jeg dermed

mener å redusere betydningen av tidligere tenkere og forskeres refleksjoner omkring barns rolle i samfunnet som vesentlig og viktig for utvikling av kunnskapstilfanget innen barnehagefeltet.

Også fokus på mangfold, variasjon og ”flerhet” finner jeg nyttig i en studie av ulike førskolelæreres oppfatninger, ulike barns vilkår for subjektivitetsskaping og ulike diskurser. Mennesket har flere ulike roller i ulike kontekster, og dominerende diskurser, språk og praksiser påvirker oss og setter noen rammer for mulige handlingsvalg. Mine sammenligninger av ulike pedagogiske profilerings settes slik sett inn i et flerhetsperspektiv, - sammenligningen er ikke tenkt som en konkurranse om å presentere den mest foretrekkelige pedagogiske modellen, men heller et innspill til en diskusjon om ulike diskursers mulige konsekvenser for barn.

I møtet med to noe ulike innfallsvinkler til diskursanalyse; Faircloughs og Laclau & Mouffes, stod jeg overfor spørsmålet om man kan dele verden i en non - diskursiv og en diskursiv praksis? Jeg endte opp ved et standpunkt om at alle mennesker er prisgitt sine erfaringer med å være i verden når de skal definere sin forståelse av verden, slik Laclau og Mouffe ser alt som sosialt fortolket og diskursivt. Jeg ser verdien av å kunne bruke en teoretisk modell som Faircloughs kritiske diskurs analyse, der begrepene skilles for å synliggjøre et omriss av ideer, og derved kunne observere og formidle tanker om verden, men jeg finner det vanskelig å definere et fenomen eller et objekt som kategorisert uten å ta veien innom menneskelig sansing og persepsjon. De begrepene som er sentrale i Laclau og Mouffes diskursteori som jeg har brukt i denne oppgaven er beskrevet under diskursteori i kapittel 2.

2. Teoriperspektiver

I dette kapittelet løftes relevante teoretiske perspektiver i forhold til sentrale fokus i studien fram. Her har jeg samlet de fire fokusbegrepene fra problemstillingen under to overskrifter; barnesyn/mangfold og evaluering/vurdering. De øvrige overskriftene under teoriperspektiver er dannelse/ utdanningskulturer, Reggio Emiliafilosofi og diskursteori.

Barnesyn og mangfold:

Barnet under en pedagogisk voksende har blitt tillagt mange beskrivelser og posisjoner historisk sett. Noen av disse skisserer Harald Thuen i boken *Om barnet* (Thuen, 2008), der han beskriver et syn på barn som har endret seg opp gjennom skiftende tider, fra det underdanige barnet, det formbare, det beskyttede, det sårbare og til dagens barn, som han

beskriver som det medvirkende barnet. Ulike paradigmer har gitt ulike forståelser av barn, og også ulike roller og posisjoner for voksne i nærheten av barnet. Gradvis har barnet fått større legal makt over sitt eget liv hevder han (ibid: 231), og nevner Barnekonvensjonen som en viktig pådriver.

Thuen mener å se lignende paradigmeskifter i forhold til barnehagens funksjon; barnehagen har gått fra å være støtte til hjemmene på 50tallet, via 70tallets fokus på pedagogisk stimulering for barn, 80tallets sentrering om barnet i samspill med omgivelsene, og til 2000tallets institusjoner som ivaretok det medvirkende barnet. Her trekkes fram et sentralt moment som har preget diskusjoner om barnehagens innhold historisk; om hvordan ”lekebarnet” eller ”lærebarnet” best skulle ivaretas. Denne diskusjonen lever ennå innen barnehagefeltet, med motpoler i syn på hva som er ”skolifisering” av barns liv, og hvilke funksjoner barnehagen skal ivareta i forhold til læring (Bjerkestrand, Pålerud, & Birkeland, 2007).

Etter nyrevidert Rammeplan for barnehagen i 2006 er læringsmomentet i barnehagens virksomhet betydelig understreket, og Thorsby Jansen mener barnehagene står ved et veiskille (ibid: 39). Hvordan skal vi ivareta en barnehage som kan bli den nasjonale virksomheten som fremmer en demokratisk og etisk praksis er hennes spørsmål. Hun utfordrer barnehagefolk til å stille kritiske spørsmål til hva barnehagens innhold skal være, og la stemmene høres utenfor barnehagens gjerder.

Har barn reell innflytelse på områder som angår deres eget liv i barnehagen? Eller fortelles en historie om ”skinndemokrati”, og prestisjefylte ambisjoner fra barnehagen om å følge med i aktuell fagdebatt? En appell til barnehagepersonalets ansvar for kritiske refleksjoner over egne verdivalg framføres også av Ann Sofi Larsen som mener barns rett til medvirkning utfordrer og oppfordrer barnehagens voksne til språklig og etisk bevisstgjøring (Larsen, 2009).

Paul Martin Opdal problematiserer det faktum at barn må utstyres med egne rettigheter, som Barnekonvensjonen, så lenge vi har gjeldende menneskerettigheter som er tenkt å skulle beskytte alle (Opdal, 2002). Det ligger et paradoks i det å se barns rett til både beskyttelse og deltakelse som uavhengig av at barnet er knyttet til voksnes myndighet til å bestemme.

Barns rett til deltakelse i relasjoner med voksne fokuseres også på i Berit Baes studier, hun stiller spørsmål om det er noen fallgruver å gå i når man skal realisere barns deltakelse i praksis. Hun sier dette utfordrer voksenrollen i forhold til bevissthet om maktutøvelse i samvær med barn (Bae, 2009, p. 401). Et sentralt spørsmål er om det finnes et syn på barn

som primitive sosiale individer, hvis handlinger er kaotiske og forstyrrende. Og om konklusjoner derfor trekkes om at de trenger kontroll for å utvikle seg til gangs mennesker.

En annen utfordring i forlengelsen av diskusjonen om anerkjennelse og læring presenteres av Solveig Østrem, - hun spør om det er mulig å realisere tanken om anerkjennelse selv om barnehagen defineres som læringsarena (Østrem, 2007). Et viktig innspill blir å imøtekomme nye forståelsesrammer med nyansert og kritisk blikk mener hun, og ikke ”stenge skottene” for tidlig i forutinntatthet. Og det som barnet og den voksne møtes om i fellesskap, ”det tredje leddet”, eller ”læringens objekt” (Johansson, Pramling Samuelsson, & Dahl, 2009), som befinner seg utenfor relasjonen vil kunne fremme likeverdige subjekt - subjekt relasjoner mellom barn og voksne er hennes konklusjon.

Mangfold er et fellesskap av enkeltindivider. I en dannelseskontekst, som pedagogisk tilbud til små barn i barnehage er, ligger det et særlig ansvar på pedagogen i det å se hvert enkelt individ, og gi hvert barn de optimale forhold for et meningsfullt liv, et mandat som er klart og tydelig formulert i sentrale føringer (Barnehageloven 2009).

Hannah Arendts filosofiske tanker om dannelse til humanitet kan brukes som referanse når jeg vil se på barn og voksne som premissleverandører for hverandres aktivitet i samhandling i barnehagen (Gordon, 2001; Mahrtdt, 2004).

Statsviter og sosiolog Hannah Arendt har ikke beskrevet pedagogiske problemer i noen egen bok, men hennes filosofiske tanker om det å være menneske i verden kan også belyse sider ved barns stilling i institusjon i dagens samfunn etter mitt syn (Gordon, 2001). I denne oppgaven har jeg trukket veksler på beskrivelser relatert til humanitet og dannelse i en pedagogisk kontekst slik de presenteres i boken *Hannah Arendt and Education – renewing our common world* (ibid). Hennes oppfordring til å tenke om igjen er en invitt til å sette våre tanker om dannelse på spill, og å åpne opp for nye tanker. Slike tanker oppfordrer til å bli bevisst på nået og kritisk ta vare på det sier Nancy Vansielleghem i sin tekst inspirert av Arendts tanker. Hun uttrykker mulige konsekvenser som følger;

It means becoming attentive to the present and pregnant with new thoughts: these are not thoughts that we experiment with, but thoughts that experiment with our selves. (Vansieleghem, 2009, p. 117).

Et sentralt begrep hos Arendt er *natalitet*, barn fødes som nye *begynnelser*, med muligheter til å fornye og fornye verden (Gordon, 2001, p. 226). Dette medfører konsekvenser for voksne som skal oppdra barn. I boken *Hannah Arendt and Education* framholder hun at å bli utdannet

er å bli beskyttet av ansvarlige voksne som har autoritet til å skape barnets overgang og vekst inn i verden, der denne essensielle natalitetsfunksjonen ivaretas. Hun understreker at et viktig moment er å vite at barn skal vokse og utdannes inn i, og delta i, en samfunnsrolle i det offentlige rom. Dette utfordrer voksne til å diskutere; hvilken posisjon og rolle er dette?

Med egne erfaringer, preget av flukt fra totalitarismen i nazismen, hadde Arendt et altoverskyggende fokus i sine refleksjoner på hva menneskene har behov for, for å kunne føle seg hjemme i verden (Mahrtdt, 2004, p. 541). Videre var hennes tanker om frihet og humanitet sterkt knyttet til fellesskapet mennesker imellom. Hun var særlig influert av Immanuel Kants filosofiske tanker om frihet som et intersubjektivt begrep, ikke som noe det enkelte individ eier, men som noe som alltid er knyttet til et fellesskap.

En måte å søke å la blikket hvile på det hvert enkelte unike barn i barnehage er ved å bruke observasjon, formell og uformell. I en kultur preget av økende grad av skriftliggjøring og visualisering speiles også et krav om dokumentasjon av barnehagens aktiviteter. Det kan reises etiske diskusjoner, noe også Rammeplanen understreker (Rammeplanen, 2006), om i hvilken grad observasjon og dokumentasjon av barns liv og aktiviteter i barnehagen er et udelt gode for enkeltbarn. Dette er også en debatt pedagoger har engasjert seg i.¹ Med blikk for barns rett til beskyttelse og omsorg fra ansvarlige voksne kan man spørre seg om konsekvenser ved objektivisering, som observasjon og synliggjøring representerer, tjener barn på lang sikt. I alle fall er det på sin plass å inkludere en grundig etisk debatt om hensikt og konsekvenser ved slik skriftliggjøring og synliggjøring av barns liv, også i barnehagen.

Som pedagog med et dannelsesoppdrag blant små barn er jeg, på bakgrunn av en slik skriftliggjøring, betenkt over dagens økte kartleggingsfokus av enkeltbarns ferdigheter i barnehagefeltet. Noe dagens foreliggende Rammeplanen beskriver som en dokumentasjon personalet normalt ikke skal bedrive uten i særskilte tilfeller ("*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*," 2006, p. 49). Der sier teksten at slik dokumentasjon *kan nyttes i tilknytning til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen*, og alle slike spesifikke mål for enkeltbarn skal utformes i samarbeid med foreldrene, og med muligheter for innflytelse for alle involverte, også barnet.

Videre sier under overskrift *Vurdering av barnehagens arbeid* (ibid: 50) at barnehagen normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, - jeg undrer

¹ I masteroppgaven *Kritisk blikk på pedagogisk dokumentasjon i barnehagen* har Maria Brennhovd belyst flere etiske dilemmaer ved utstrakt dokumentasjon av barns liv i barnehagen (Brennhovd, 2009).

meg da på hvorfor kartleggingsskjema bruk er en så utbredt og tilsynelatende uproblematisk praksis, også i flere av barnehagene jeg har besøkt i denne studien? Rammeplanens føringer betyr, slik jeg forstår det, at forut for detaljert kartlegging av enkeltbarn bør det ha forekommet en del avklarende og bevisstgjørende diskusjoner. I den sammenhengen mener jeg at å klargjøre hvilke premisser for forståelse av mangfold som ligger til grunn for diskusjonen blir vesentlig. I Rammeplanen løftes fortrinnsvis kartlegging av kunnskapskontekst og de relasjonelle aspektene ved barnehagelivet fram som viktige (Rammeplanen, 2006), det er den pedagogiske helheten som skal kartlegges og evalueres.

Hvilke konsekvenser har utbredt kartleggingspraksis for vårt syn på barn? Dreies fokus på kvalitet i det helhetlige pedagogiske læringsmiljøet inn mot enkeltindividers prestasjoner i forhold til gitte standarder? Forsterkes fokus på fagområdene til fordel for læringspotensielle øyeblikk som finnes i all omsorg og lek? Tones dermed styrking av den relasjonelle kompetansen og fokuset på denne ned? Eller er dette bare et skremmebilde som skapes av de som vil opprettholde et kunstig skille mellom læring og lek definert som to naturlige motpoler?

Kunne ressurser som brukes til kartlegging av barn tjent barn bedre ved å brukes på alternative måter, – særlig med tanke på at det arbeider en majoritet av ansatte uten formell kompetanse i barnehagene? Kan vi alltid være så sikre på at vi i vår samtid velger rett kurs og virkemidler i forhold til å skape et humant fellesskap for alle mennesker?

Hvilke monumentale diskurser legger premisser for vårt menneskesyn, – som også har makt over den enkelte pedagogs forståelse og håndtering av sitt oppdragermandat? Dersom den rådende diskursive artikulasjon av barndom for eksempel styres av et overordnet mål om å forberede et mannskap til å beherske økonomiske deler av et verdensmarked, – får det i tilfelle konsekvenser for den enkelte pedagogs formulering av sin læreplan (Bruner: 2006)?

Evaluering og vurdering

Å evaluere (to evaluate) betyr å sette verdi på noe, verdsette eller bedømme noe skriver Kvistad & Søbstad i sin bok *Kvalitetsarbeid i barnehagen* (K. J. Kvistad & Søbstad, 2005). Kapittelet dette omtales i heter *Vurdering og dokumentasjon*, og til min overraskelse forlattes her ordet *evaluere* til fordel for ordet *vurdere*. Hvorfor *egnevaluering* var noe man bedrev tidligere, mens det nå kalles *egenvurdering* og *vurdering* problematiseres ikke, selv om begrepet vurdering nyanseres og defineres med innhold som observasjon, refleksjon og dokumentasjon. Og det understrekes at en diskusjon om hva man legger i begrepet i

utgangspunktet er viktig. Denne boken vil jeg tro befinner seg i mange bokhyller i norske barnehager, og jeg blir sittende igjen med et spørsmål om hvorfor verbet *å evaluere*, med sine mulige definisjoner, ikke lenger er benyttet for å beskrive refleksjonsaktivitet i barnehagen? Ved nærmere ettersyn i førende planer og lovverk bekreftes *vurdering* som det begrep som skal brukes om ettertanke og verdsetting. Høres ordet *vurdere* bedre ut i forhold til å ha en innleiret valør i retning av en aktivitet med sterkere grad av rasjonalitet og fornuftsbaserte slutninger i seg, - som dermed forventes å styre handlinger i en mer bevisst, eksakt og korrekt målretning?

Ved å konfrontere førskolelærere med disse to begrepene i intervjuene ønsket jeg å se om innholdsforståelsen ute i feltet var like synonym som *Bokmålsordlisten* (Hjulstad & Sødal, 2001) og bruken i sentralt planverk skulle tilsi.

Formell skriftlig evaluering i norsk barnehage har en historie tilbake til de første krav om årplan i 1983 (Moser & Röthle, 2007). Siden da har den formaliserte læreplanaktiviteten innad i barnehagene ekspandert kraftig. Det siste tiåret har barnehagene vært en arena for store, både indre og ytre, endringsprosesser som gir noen utfordringer. I den anledning sender mangeårig rektor ved førskolelærerutdanning Unni Bleken en oppfordring til førskolelærere om å bli bevisst sin rolle og synliggjøre barnehagens innhold, også offentlig. Både ved at de deltar i offentlige fora der barnehage diskuteres, og at de bidrar til å skape debatt selv (ibid).

En oversiktsleting etter tidligere norsk forskning på evaluering i barnehage resulterte i en god del studier og litteratur med didaktisk innhold, - av typen *hva, hvordan, hvorfor evaluere* i barnehagen (Aanderaa & Halvorsen, 2001; Birkeland, 2007; K. J. Kvistad & Søbstad, 2005; Pape, 2009). Noen hadde også med aktuelle samfunnspolitiske spørsmål og kommentarer til dagens barnehagepraksis, som kunne gi nyttige filter til å kikke gjennom for meg med forskerblick (K. Kvistad & Dronning Mauds Minne, 2008; Nilsen, 2000; Thuen, 2008; Østrem, Bjar, Føsker, & Hogsnes, 2009).

I norsk sammenheng fant jeg mange hoved - og masteroppgaver med evalueringsfokus i skolekontekst, men heller lite fra barnehage. Det er skrevet en del om evaluering av ulike tiltak, prosesser og metoder, og konsekvenser av disse, men lite om evaluering som eget tema. Dette indikerer at det finnes noen hvite felter på kart som beskriver barnehageterrenget her. Noe den nylige distribuerte Stortingsmelding nr.41 *Kvalitet i barnhagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009b) også kan ses som en indikator på, med sitt fokus på barnehagens innhold og med et løfte om en egen veileder for personalet angående temaet.

Men selv om fokus på kvalitet og innhold i barnehagen har fått betydelige tilskudd av ny kunnskap de siste årene er det fortsatt mye å løfte fram og belyse av barnehagepraksisen i Norge (M. Alvestad, Jan-Erik Johansson, Thomas Moser, Frode Søbstad, 2009), også på området evalueringspraksis.

Utenlandske studier fokus på kvalitet kan tyde på et bredere fokus over lengre tid på evaluering og vurdering av praksis i barnehage (Siraj-Blatchford, 2008; Spodek & Saracho, 2006).

Hensikten med evaluering har Stephen de Camois Kemmis samlet i sju prinsipper der han redegjør for ulike aspekter som er sentrale å ta med inn i en evalueringsprosess. Slik han ser det er definisjonen på en evalueringsprosess følgende (mine oversettelser);

Evaluering er prosessen der man samler oversikt over den informasjon og de argumenter som gjør interesserte individer og grupper i stand til å delta i en kritisk debatt om et spesielt program (læreplanprogram/pedagogisk program)(Kemmis, 1982)

Han beskriver prinsipper for evaluering i læreplanutvikling og innovasjon i følgende sju punkter (mine oversettelser):

1. Prinsippet: rasjonalitet og rimelighet; deltakere handler i lys av sine omstendigheter og muligheter. Evaluering skal avsløre disse kontekstavhengige - og historiske faktorene som påvirker evalueringen. Og samtidig rette et kritisk søkelys på disse forholdene i og rundt evalueringsprogrammet.
2. Prinsippet: autonomitet og ansvarlighet; moralsk ansvar for et utfall (konsekvenser av) kan bare tilskrives en person i den grad at hans eller hennes frie valg av tiltak som en selvstendig moralsk agent var en årsak til utfallet. Læreplanutviklingsprosjekter og programmer er samarbeidsprosjekter. Dette interaktive karaktertrekket ved ansvarliggjøring i et program må belyses i evaluering.
3. Prinsippet: fellesskap av egeninteresser; når et læreplanutviklingsprosjekt formes dannes det i et fellesskap av særinteresser - Det representerer særinteressene til alle aktører innenfor sitt mandat. I evalueringen har man ansvar for å belyse omfanget av felles og konfliktfylte verdier og interesser deltakere i dette fellesskapet bidrar med.
4. Prinsippet: mangfold av verdiperspektiver; en rekke av forskjellige verdiperspektiver blir relevante når man skal bedømme et program. En evaluering bør identifisere disse ulike perspektivene og ivareta de hensyn de innebærer.
5. Prinsippet: det selvkritiske fellesskapet; intern evaluering, evalueringsrådgivning, meta - evaluering, ekstern og uavhengig evaluering; kritisk debatt omkring naturen og nytteverdi av et program eksisterer vanligvis innen og rundt programfellesskapet. Når et program skal evalueres er ett av oppdragene å avgrense denne debatten og forbedre dens virkning på retningen av handlingsvalg i programmet. Evalueringsrådgivning kan benyttes for å finne ytterligere verktøy her. Innsats når det gjelder meta – evaluering (evaluering av evalueringen) kan bidra til å forbedre kvaliteten på bidraget ved en programevaluering. En ekstern evaluering kan bidra til den kritiske debatten ved å øke oppmerksomheten mot særegne verdier og interesser som er relevante i programmet; men det bør ikke ses på som et alternativ til en selvkritisk prosess. En uavhengig evaluering kan bidra til å bedre utnytte programmets egen selvkritikk der fellesskapet er diffust eller splittet på grunn av kontroverser. Selvkritikk innen programfellesskapet er det primære grunnlaget for evaluering; annen evalueringsinnsats utvider denne på ulike måter, men det skal ikke fortrenge selvkritikken.
6. Prinsippet: om anstendighet i produksjon og distribusjon av informasjon

Evalueringsprosesser vil uunngåelig ha effekt på den politiske økonomien av informasjon i et program (produksjonen og distribusjonen av informasjon om programmet). Ettersom informasjon og argumenter rettferdiggjør eller legitimerer beslutninger, så fører evaluering til effekter på distribusjon av makt og ressurser i programsituasjoner. Programdeltakere og interesserte observatører lever med konsekvenser av bruk og misbruk av evalueringsinformasjon. En evaluering bør ha eksplisitte prinsipper for prosedyren som styrer dens utøvelse og dens prosesser av informasjonsproduksjon og distribusjon.

7. Prinsippet: om hensiktsmessighet;

Evalueringsdesign er en praktisk sak. En evaluering må være hensiktsmessig i forhold til programsettingen, den må respondere på sentrale programproblemer, og være relevant for programfelleskapet og interesserte observatører. Et evalueringsdesign må reforhandles etter hvert som den utøves i lys av endrede omstendigheter, utfordringer og interesser, samt i lys av dens egne konsekvenser (etter hvert som de kommer tilsyne).

Når det gjelder evaluering i barnehage generelt kan det nevnes noen sentrale diskursive endringer og paradigmeskifter som ligger i den forholdsvis korte fagtradisjonen førskolelærer er en del av. Det finnes flere beretninger om barnehagens utvikling og plassering. Går man mange tiår tilbake kan den norske barnehagens to, noe ulike grunnpilarer fattigomsorg og dannelse peke på to noe ulike diskurser når det gjelder barnehagens hovedoppgave og rolle (Moser & Röthle, 2007). Er noe tankegods fra disse paradigmene til stede i historier som fortelles i dag? Barnehageloven konstaterer at barnehagen skal både være en pedagogisk virksomhet og samtidig et velferdstilbud til småbarnsforeldre (Barnehageloven Norge, 2009, p. 21). Kan et slikt utgangspunkt tenkes å svekke barns stilling i diskusjoner om hvem som kan sies å være ”hovedbruker” av barnehagen?

Evalueringspraksisen er en viktig del av planleggingen av barnehagearbeidet slik jeg ser det. Læreplaner kan sies å operere på flere nivå. I sine beskrivelser av kompleksiteten i planarbeidet bruker Marit Alvestad Goodlads identifikasjoner av tre ulike områder; det sosiopolitiske, det substansielle og det teknisk/profesjonelle nivået, og utleder av disse fem måter en plan kan tre frem på: ideologisk, formell, oppfattet, iverksatt eller erfart (M. Alvestad, 2001, p. 22). På lignende måte som planleggingen her ses i forhold til ulike nivå, kan man også plassere evalueringen i forhold til ulike fasetter av virksomheten. Om det diskursive aspektet trekkes inn kan man si at pedagoger har en mening av hva som er en god refleksjon rundt sin egen praksis, og hvordan en meningsfull plan bør inkludere hvilket forarbeid, hvilken gjennomføring og hvilken ettertanke for om nødvendig redefinere en meningsberettiget kurs.

Dannelse og utdanningskulturer

Både dannelse og kultur er begreper med rike definisjonsinnhold. Jeg ser for meg barnehagen som en felles arena for barn og voksne der hverdagsdannelse utøves. Kultur og pedagogikk er begreper som henger tett sammen ifølge Winther-Jensen (Winther-Jensen, 2004), og i en

bestrebelse på å foredle de menneskelige evner i en gitt kultur er veien dannelses, oppdragelse og utdanning;

De verdier og vaner, den viden og kunnen, som kulturen opprettholdes ved, tjener som prinsipper for de forædlende bestræbelser (ibid: 87).

Barndomsforståelser former handlingsbetingelser sier Tora Korsvold i sine utredninger om barns rolle i velferdsstaten (Korsvold, 2008, p. 251). Bildet av barnet og den voksne i dag har fellestrekk, begge ses på som skapende individer og medborgere av det samme fellesskap ifølge hennes tanker. Rollene har i større grad enn før likhetstrekk; både barn og voksne former seg selv kontinuerlig i sin utvikling. Dette bør få store konsekvenser for meningsinnholdet i det som til enhver tid defineres som barns beste ifølge Korsvold. Vises dette i dagens dannelseskontekster?

Det finnes også flere beskrivelser av barn som ikke uten visse forbehold vil plassere barnet som underdanig i relasjon til voksne, og argumenterer for at entydige beskrivelser av ”det sårbare barnet” kan virke mot sin hensikt, og heller innskrenke barns handlingspotensial enn å styrke det. Dannelses og kampen om anerkjennelse foregår i forskjellige sosiale sfærer hevder Torill Strand, ikke utelukkende i den nære relasjonen mellom barn og voksen, som hun betegner som en privat sfære (Strand, 2008), hun løfter også fram den rettslige sfære og den solidariske sfære. Det er ikke sikkert vi skal se på barnet som underdanig og låst i voksnes definisjonsmakt. Hun stiller spørsmål ved våre forståelser og språklegging av hva som regnes for eksemplarisk barnehagepedagogikk, og hvilken meningsdannelse som kan initieres av metaforbruk.

Det som framheves som viktige elementer i førskolelæreres utdanning i Rammepånet for dagens førskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009a), er at den skal være praksisnær, pedagogene skal forberedes på å virke i morgendagens samfunn, og de må lære å observere, samtale og delta i barns liv. At de skal ha veiledningsansvar nevnes også. Samtidig understrekes viktige didaktiske ferdigheter pedagogene må ha; - de skal ha et helhetlig syn på barn der omsorg, lek og læring vektet likt, og de skal opparbeide evner til å vurdere, planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring for barn.

I denne studien trekker jeg veksler på tanker fra Jerome Bruner når det gjelder syn på utdanningskultur og læring (Bruner, 2006; Bruner & Aukrust, 1997). Når jeg trekker inn psykologen Jerome Bruners tanker om læring og utdanningskultur er det særlig hans

beskrivelser av individets tenkning og læring som en sosial konstruktiv prosess som er interessante i denne studien.

Også hans beskrivelser av språkets betydning og hvordan vi fortolker informasjon og *meaningmaking*, kan være relevante i mitt fokus på førskolelæreres ytringer og beskrivelser (Bruner, 2006), her finnes beslektete temaer i forhold til en diskursdefinisjon. Hans tanker om kulturelle verktøy som pedagoger bruker i en dannelseskontekst er også aktuelle i en diskursanalyse av førskolelærernes evalueringspraksis (Bruner & Aukrust, 1997). I et diskursanalytisk perspektiv kan Bruner ord om menneskets læringsstrategier vise noe om hvordan vi håndterer kunnskap og mening.

Barnehagen har, med plassering under Kunnskapsdepartementet og tydelig presisering i Rammeplan for barnehagen ("Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver,") blitt inkludert som en del av den livslange dannelseslinjen og er de første steg i utdanningsløpet i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Fokus på forebygging og tidlig intervensjon er også sentrale satsningsområder fra regjeringshold, med sosial utjevning som mål, noe Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* holder fram (ibid). Tar målet om sosial utjevning utgangspunkt i et ideelt universelt barn som innehar lik mengde gitte ferdigheter, kunnskaper og kvaliteter?

Reggio Emiliafilosofi

Fenomenet ReggioEmiliafilosofi er i seg selv basert på en nærmest diskursanalytisk tilnærming til pedagogikk, - ved dekonstruksjon av betingelsene for hvordan hele den pedagogiske praksisen var sosialt konstituert innen en vitenskapelig, politisk og etisk kontekst, med Loris Malaguzzi som ildsjel og inspirator i kommunen Reggio nell`Emilia i Italia etter andre verdenskrig (Dahlberg et al., 1999, p. 121). Helt siden min formingsfaglige fordypning i grunnutdanningen min har jeg hatt en særlig interesse for den pedagogiske dokumentasjonen som denne ideologien bærer i seg. Dette får betydning for hvilke barnehager jeg velger å besøke for intervju i denne oppgaven, - er det forskjeller i evalueringsarbeidet mellom barnehager med profilert Reggio – inspirasjon og de som ikke har det? Hva består eventuelt forskjellene i?

Betegnelsen filosofi, - og ikke pedagogikk, speiler et essensielt poeng som Loris Malaguzzi mente var avgjørende i en pedagogisk kontekst, - å unngå å stivne i en rigid oppskriftsmal som skulle danne og utdanne det universelle barnet, uavhengig av historisk kontekst og relasjon. I de kommunale barnehagene i Reggio nell`Emilia i Italia deler de et

sosialkonstruksjonistisk syn basert på konsepter som konstruksjon, co – konstruksjon og rekonstruksjon i følge Dahlberg, Moss og Pence (Dahlberg et al., 1999).

Praksisen preges av noen pedagogiske grep som inkluderer pedagogisk dokumentasjon, personale med spesialistutdanning innen kunsthøgskole og pedagogikk (*atelierista* og *pedagogista*), og avsatt arbeidstid til analyse, diskusjon og refleksjon for pedagogene. Men dypere sett er den pedagogiske praksisen fundert i en grunnleggende forståelse av hva et barn er i relasjon til verden, der barnet beskrives som; *a rich child, a child of infinite capabilities, a child born with hundred languages* (ibid:122). Det som spesielt særpreger denne tilnærmingen, og kanskje utfordrer, er den store tilliten barn blir vist i forhold til å ha evne og kapasitet til å oppsøke adekvat læring.

Dokumentasjon og evaluering henger tett sammen i praksisene i barnehagene i Reggio Emilia. Carlina Rinaldi, som er en av formidlerne av dagens Reggio Emiliafilosofiske aktivitet, beskriver i boken *I dialog med Reggio Emilia – lytte, forske og lære* (Rinaldi et al., 2009), at i deres sammenheng blir dokumentasjon forstått og brukt som et hukommelsesverktøy, og som en anledning til refleksjon.

Et viktig moment i Reggiofilosofi er å utfordre barns evne til å løse problemer i fellesskap, både med andre barn, voksne og det fysiske rommet og ulike materialer. Barnet ses på som et aktivt subjekt som utforsker verden sammen med andre barn og voksne. En konsekvens av denne tilnærmingen til barns forskning er en pedagogisk arena der relasjon og lydhørhet preger den voksnes aktivitet (Rinaldi et al., 2009). I sine beskrivelser av hvorfor lytting er så viktig sier Rinaldi det slik;

Lytting er et aktivt verb som innebærer tolkning, hvor man gir mening til meldingen og verdi til den som sender den ut. Lytting som ikke produserer svar, men genererer spørsmål. Lytting som oppstår på grunnlag av skepsis, av usikkerhet, ikke på grunn av uvisshet, men tvert imot vissheten om at sannheten bare kan eksistere når vi kjenner dens grenser og mulige "forkledninger" (ibid:75).

I boken *Lyttende pedagogikk* følger Hillevi Lenz Taguchi tenkningen til filosofen Derrida når hun beskriver *forskjellighet* som læringens refleksive drivkraft, i motsetning til et mål om absolutt enighet og konsensus (Åberg, Lenz Taguchi, & Manger, 2006, p. 146). Her verken fornektes eller bekreftes Habermas' gyldighetskriterier, - bedømmelsen av sannhet, sannferdighet og korrekthet, men hun sier at de blir uinteressante. Fokus rettes heller mot den reflekterende dialogen i en gitt diskurs, der likeverdige stemmer kommer til orde i en lærende prosess, og der deltakerne alle vet at våre meninger kan endres.

Diskursteori

Ernesto Laclau og Chantal Mouffe har vært sentrale kilder for meg både i primært og sekundært litteraturtilfang med sine brede forståelser av det diskursive, bestående både av handlinger og utsagn i en gitt sosial praksis. Diskursen i seg selv defineres ikke som selve praksisen hos Ernesto Laclau, men den er et resultat av praksisen. Han definerer den som en strukturell helhet av forskjeller (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 89), som fra en analytikervinkel kan beskrives som et strukturert mønster av forskjeller.

I en handlingssituasjon der vi voksne agerer, og reagerer, overfor barn viser dette seg kanskje ved at vi definerer oss, og våre legitime rett til å velge som vi gjør der og da, ut fra en del, mer eller mindre, ubevisste tanker og forestillinger om hvem vi ikke er og hva som ville vært utenkelig for oss i den gitte situasjonen, like mye som ut fra hvem vi opplever at vi er. Samtidig har vi som referanseramme og artikulasjonssfære en språklagt virkelighet av meningsfylte begreper som vi forholder oss til, og benytter til å konstruere virkeligheten med.

Laclau og Mouffes diskursteori har sine opprinnelser nærliggende poststrukturalisme innenfor et postmodernistisk paradigme (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 6). Grunnleggende ideer er at diskurser konstruerer mening i og gjennom artikulasjon via sosiale praksiser, - og ettersom språk oppfattes som grunnleggende ustabil, kan mening aldri bli permanent fiksert (Laclau & Mouffe, 2002, p. 23). Teorien har Michel Foucaults diskursanalyse som utgangspunkt. Foucault trekkes fram som helt sentral i beskrivelser av diskursanalysens opprinnelse, med sine utredninger om våre ”arkiv” av praksiser med lagret mening og forståelse, som iverksetter og vedlikeholder våre utsagn, - vi styres av en rekke handlingsbetingelser for hva som kan sies og gjøres (Foucault, 1972; Neumann, 2001), og i neste rekke bekrefter eller avkrefter våre utsagn disse praksisene.

En annen betydningsfull stemme innen det postmodernistiske paradigmet er Jaques Derrida, som innførte begrepet *dekonstruksjon*, dette består i å finne diskursive motsetninger i analyse av litterære tekster. Derrida har gjennom de siste tiårene årene stått fram som en stadig større inspirator til Laclaus teori og fokus på aspektet dekonstruksjon i diskursanalytisk praksis (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 88).

Politisk bevisstgjøring var også den tidstypiske trenden da postmodernismen blomstret på 70 – og 80tallet, med fokus på toleranse og pluralisme for å avdekke ”sannheten” innenfor vitenskapsfilosofien (Gilje & Grimen, 1995, p. 102). Det politiske aspektet kan også sies å komme inn som et sentralt moment i Laclaus tanker om ”det uavgjørbare” i strukturer av mening; det finnes alltid et rom for å definere hvordan en relasjon kan tenkes fastlåst og

fiksert (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 92), og denne definisjonen kan alltid ses på som et diskusjonstema for andre mulige definisjoner.

Å være bevisst at vi opererer innenfor varierende politiske rammer er også et relevant bakteppe å diskutere styrende diskurser i forhold til i en barnehagesammenheng. Dette poenget framhever Jørgensen og Phillips i sin omtale av Faircloughs kritiske diskursanalyse på følgende måte;

“It is one of the main purposes of the analysis to show the link between discursive practices and broader social and cultural developments and structures.”(Jørgensen & Phillips, 2002, p. 78).

Laclau og Mouffes diskursteori inneholder en mengde definisjonsbegreper som ramme om deres beskrivelser av hva en diskurs er, og hvordan det diskursive feltet fungerer (Laclau & Mouffe, 2002). Noen antakelser og forutsetninger er sentrale for å forstå definisjonsbegrepene i forhold til hverandre; blant annet at meningsdannelse må ses på som en flytende prosess, - mening innen en diskurs er et tema for stadig forhandling og rekonstruksjon (Neumann, 2001, p. 65), og ses dermed ikke på som en stabil struktur. Et slikt syn på menneskers autonomi og mulighet til, tross alt, å kunne velge alternative løsninger er etter min oppfatning et positivt bidrag til å synliggjøre et mulig tilgjengelig handlingsrom for enkeltindivider innenfor tilsynelatende etablerte og konstituerende rammer.

I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om de begrepene som jeg mener har mest relevans for det tekstmaterialet jeg har som utgangspunkt for analyse, åtte intervjuer med yrkesaktive førskolelærere, og hvordan disse kan brukes for å beskrive mulige forståelser av barn, og førskolelærernes forståelser og posisjoneringer i forhold til egnevalueringer av arbeidet sitt.

Forankringspunkter eller nodalpunkter er et sentralt begrep i diskursteori; generelt kan man si at nodalpunkter organiserer diskurser (for eksempel nodalpunktet ”skolifisering”). Slike sentrale forestillinger samler ideer rundt seg i en gitt diskurs, de skaper sammenhenger og forståelser av hvordan den sosiale praksis skal forstås. I et samfunn betegnes den aktiviteten der man ”slåss” for å fylle nodalpunkter med meningsinnhold som en viktig kamp om hegemoni, eller definisjonsmakt. Hegemoni, slik Laclau og Mouffe ser det, er dersom deler av diskurser endres, flyttes eller fjernes for å gi støtte til en dominant rådende diskurs (Laclau & Mouffe, 2002, pp. 140 - 144). Jeg har beskrevet hvordan kjeder av forankringspunkter lenkes sammen i en ”naturlig” relasjon til hverandre i førskolelærernes uttalelser, - i deres artikuleringer, om barn og evaluering. Slike sammenkjedninger, ekvivalenskjeder, strukturerer diskurser.

Artikulasjon er i denne sammenhengen et relevant begrep; - hvordan pedagoger uttrykker seg og dermed etablerer sammenheng mellom elementer slik at elementenes identitet modifiseres som følge av deres artikulatoriske praksiser (Laclau & Mouffe, 2002, p. 52) Denne uttrykkspraksisen, som ikke nødvendigvis er forutbestemt, er med på å konstituere diskurser de deltar i. Her omfatter artikulasjonen å knytte noe sammen med noe annet i videste forstand, ikke bare det rent språklige uttrykksmessige. I en slik tankerekke er begrepet *ekvivalens* også sentralt hos Laclau og Mouffe; ulike symboler, tegn og forhold kan henge sammen og være likestilte, ut fra en gitt forståelse. Slike ekvivalenskjeder er avhengige av i hvilken kontekst de brukes i.

Representasjoner er et annet relevant begrep som Laclau og Mouffe beskriver; - måten verden trer fram for oss på, eller filosofisk beskrevet som *nærvær av fravær* (Neumann, 2001, p. 33). Representasjoner kobler sammen flere betegnere med et forankringspunkt i midten. Laclau og Mouffe bruker begrepet i sine ideer om gruppedannelser i våre forståelser som det sosiale feltet deles inn etter (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 44). Dette er våre virkelighetsbilder av verden, slik vi sanser den som en "naturlig verden". Disse blir viktige bestanddeler i en gitt diskurs, - dersom representasjoner blir stående utfordret oppstår hegemoni. En grunnopfatning i en diskursanalyse er aksept for at representasjoner kan stå i konflikt i forhold til hverandre, og det er et forskningsspørsmål å belyse hvor usikker en gitt representasjon er (Neumann, 2001, p. 60).

Privilegerte betegnere innen en gitt diskurs, med synonymene mesterbetegnere eller "hovedsignifikanter" er ord og begreper som organiserer *identitet* (som for eksempel "barn", "mann" som kan gis ulikt innhold avhengig av gitt diskurs), mens flytende betegnere som *refererer til en helhet* (eller "myter" - forstått som en bestemt form for leseprinsipp og fortolkning av gitte situasjoner og elementer), – disse kan sies å organisere sosiale rom (som for eksempel "barnehagen" eller "samfunnet") (Jørgensen & Phillips, 2002; Neumann, 2001). *Momenter* er bestanddeler i diskurser som ikke kan unnværes. Momenter i en gitt diskurs artikuleres gjennom den sosiale praksisen. Slike artikulerte momenter bidrar til å bekrefte diskursen. Dersom de fjernes endres diskursens karakter, eller den går over til å bli en annen diskurs.

Jeg har i tillegg brukt Norman Faircloughs kritiske diskursanalysemodell som støtte i analysearbeidet med vekt på språkets innhold, karakter og framtoning. I motsetning til Laclau og Mouffe trekker han et skille mellom diskursive og non- diskursive deler av sosiale

praksiser, men han presiserer at disse elementene står i et dialektisk forhold til hverandre. Enhver praksis kan sies å bestå av følgende elementer slik han selv beskriver;

Let us say that every practice includes the following elements; activities, subjects and their social relations, instruments, objects, time and place, forms of consciousness, values, discourse (Fairclough, 2003, p. 205).

Disse beskrivelsene har jeg funnet nyttige analyseredskaper for å lete etter bestanddeler i utsagn som kan si noe om hvordan diskurser og representasjoner skiller seg fra hverandre. Faircloughs egen definisjon på diskursanalyse framstår slik:

Diskurs figurerer grovt sett på tre måter i sosiale praksiser; først som en del av den sosiale aktiviteten innenfor en sosial praksis, siden så figurerer diskurser som ulike representasjoner – andre praksiser rekontekstualiseres i dine egne praksiser, og for det tredje figurerer diskurser i måter å være – diskurser konstituerer identiteter (Fairclough, 2003).

3. Metodologiske perspektiver

Metodologi forstår jeg som summen av alle metoder innen en vitenskap vurdert som et hele, både den vitenskapsteoretiske forankringen for studien, og samtidig hvilke strategiske valg jeg tar, og samsvar med denne forankringen, i forhold til metoder for å vinne kunnskap og framstille ny viten (Gilje & Grimen, 1995; Postholm, 2005).

Vitenskapsteoretisk forankring: Når jeg ville søke å finne svar på forskerspørsmål om førskolelæreres syn på barn, evaluering og mangfold med følgende utgangspunkt; ”Hvilke forståelser av barn, og hvilke forståelser av evaluering av sitt arbeid med barn, konstruerer førskolelærere?” var kvalitative intervju en farbar vei å gå, med mulighet for å gå i dybden både i formulering av spørsmål, i samtalene, og ved analyse av intervjuene. På den bakgrunn har jeg også valgt å bruke en diskursanalytisk innfallsvinkel med analysebegreper slik de finnes beskrevet i Laclau og Mouffes diskursteori. Laclau og Mouffes diskursbegrep skal forstås;

som et sett av elementer og deres relasjoner, som på den ene siden er forutsetning for sosial handling (fordi den er meningsfylt), men som på den andre siden modifiseres fortløpende gjennom konkrete prosesser (Laclau & Mouffe, 2002, p. 21, min oversettelse).

Diskursanalyse har sitt opphav i et sosialkonstruksjonistisk syn på kultur og samfunn - våre erkjennelser av verden er kun tilgjengelige for oss via våre språklige konvensjoner, og dermed betinget av disse, med røtter tilbake til fransk poststrukturalistisk teori som blomstret på 60 – og 70 tallet, med sin avvisning av totaliserende og universelle teorier som marxismen og psykoanalysen representerte (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 87). Hovedpoenget med en diskursanalyse er ifølge Iver B. Neumann;

..å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller "setter i spill" en serie sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene (Neumann, 2001, p. 178)

Vesentlige bidrag til europeisk diskusjon kom fra Michel Foucaults beskrivelser av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap diskursivt (Foucault, 1972). Med sitt rekonstruksjonsprosjekt angående det marxistiske hegemonibegrepet kan Laclau og Mouffes diskursteorier hevdes å ha et aktivt tilsnitt av en politisk teori. I synet på at strukturer kan fylles med ulik forståelse og mening kommer det politiske elementet inn som sentralt ifølge Åkerstrøm Andersen i hans beskrivelser av "uavgjørbarheten" og den stadig flytende konstruksjonen av betydning de ulike forankringspunktene i en gitt diskurs eventuelt måtte ha, for å kunne om mulig fikse et mer stabilt hegemoni av mening;

Diskursanalyse er derfor i grunnen en politisk analyse av, hvordan kontingente relationer bliver fastlåst på én måte men kunne være fastlåst på mange andre måter (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 92)

I boken *Discourse Analysis as Theory and Method* løfter Jørgensen og Phillips fram fire grunnleggende felles premisser som mange sosialkonstruksjonister deler i sin tilnærming, blant dem også de fleste som benytter seg av diskursanalyse. Dermed gjelder også disse for Laclau & Mouffes teori som jeg har latt være sentral i denne oppgaven. Disse bygger på Gergens (1985) og Burrs (1995) formuleringer (Jørgensen & Phillips, 2002, pp. 5-6) (mine oversettelser fra engelsk):

- *En kritisk tilnærming til "tatt - for- gitt" kunnskap; vår kunnskap om verden bør ikke ses på som en objektiv sannhet. Realiteter er kun tilgjengelige for oss via våre egne kategoriseringer.*
- *Historisk og kulturell spesifisitet; vi er fundamentalt historiske og kulturelle vesener. Vårt syn på, og kunnskap om, verden er produkter av historisk situerte samhandlinger og utvekslinger mellom mennesker. Våre identiteter og verdensanskuelser kunne ha vært andre, og de kan endres over tid. Diskurser er en form for sosial handling som spiller en rolle i å produsere den sosiale verden – inkludert kunnskap, identiteter og sosiale relasjoner. På den måten opprettholder diskurser spesifikke sosiale mønstre. At den sosiale verden konstrueres sosialt og diskursivt medfører at dens karakter er ikke gitt på forhånd eller forutbestemt av eksterne forhold, og da heller ikke at mennesker innehar fikserte eller autentiske karakteristika eller essenser.*
- *Link mellom kunnskap og sosiale prosesser; våre forståelser av verden skapes og opprettholdes av sosiale prosesser. Kunnskap skapes via sosial interaksjon der vi konstruerer felles forståelser og sannheter, og hvor vi konkurrerer om hva som er sant og ikke-sant (gyldig og ikke -gyldig).*

- *Link mellom kunnskap og sosial handling; innen en bestemt verdensanskuelse blir visse former for handlinger, andre blir utenkelige. Forskjellige sosiale forståelser av verden leder til forskjellige sosiale handlinger, og derfor har den sosiale konstruksjonen av viten og sannhet sosiale konsekvenser.*

Strategiske valg: Å skulle presentere en analytisk tankemodell i skrevet form, som en slik oppgave som dette krever, gjør også veien innom en viss form for kategorisering uunngåelig slik jeg ser det. Bruken av tegn, symboler og kategorier blir en hjelp til å formidle tanker og ideer i en visuell skrevet form. Mitt valg av diskurser å belyse kan dermed risikere å presse svarmaterialet inn i en noe forenklet framstilling. Men diskurser representerer kun analytiske størrelser, – og det å benytte disse er en form for analyse av et empirisk materiale, - andre innfallsvinkler i tillegg til denne formen ville kunne yte deltakerne større og mer nyansert rettferdighet.

Kvalitative intervju: Å finne ut noe om førskolelæreres oppfatninger, holdninger til og språklegging av sine grunnleggende syn på barn, og sin egen evalueringspraksis i sin arbeidshverdag i grupper av barn, er et komplekst prosjekt. Disse ofte uutalte forståelsene og fortolkningene er heller ikke lett målbare størrelser i kvantitativ naturvitenskapelig forstand. Av egne erfaringer vet jeg at det å sette seg ned og filosofere over bakenforliggende beveggrunner og valg ikke oppleves som det man har mest tid til i det pulserende livet i barnehage til hverdags. Derfor falt mitt valg på kvalitative dybdeintervjuer med forholdsvis god tid til å reflektere og fordype seg i egne antakelser og ståsteder i den daglige virksomheten blant store og små mennesker (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

Jeg vurderte å supplere med en kvantitativ spørreundersøkelse, for på den måten å kunne male ut noen bredere penselstrøk av flere pedagogers oppfatninger, men utelukket dette innenfor den tidsrammen for denne oppgaven. Etersom jeg lot meg inspirere av en diskursteoretisk innfallsvinkel var jeg også klar over at det i noen grad oppfattes som kontroversielt innen denne kritiske tilnærmingen angående syn på kvantifisering av det umålbare, - jakten på den objektive, nøytrale, eksakte, rasjonelle størrelsen er en utopi innen samfunnsforskning i denne kategorien vil noen hevde. Jeg vil ikke selv være så kategorisk at jeg utelukker muligheter for å sanke nyttig kunnskap via kvantitativ metode, så lenge man synliggjør hvilke muligheter for tilsløring og usikkerhet som svarrespons gitt i et spørreskjema måtte representere. På samme måte kan man jo finne ”feilkilder” ved et kvalitativt intervju, ved at tilfeldige faktorer som virker inn på det enkelte svar gitt under de spesifikke rådende omstendigheter gir den utrykte meningen en heller tilfeldig og flyktig valør, eller at vesentlige momenter forblir usynlige og

uuttalte. I menneskelig målestokk er det heller ikke utenkelig at det er mulig å presentere ett syn muntlig eller skriftlig, for så siden å praktisere noe helt annet i reell utøvende handling.

Jeg ville intervjuer åtte førskolelærere fra ulike barnehager i ulike kommuner, med intervjuguide som informantene hadde fått tilsendt på forhånd. Det er også i tråd med postmodernistiske ideer å legge vekt på kunnskap som ”de små fortellingene” kan gi, og på den måten bidra til en diskusjon som er på jakt etter forståelser, heller enn forklaringer (Rhedding-Jones, 2005).

Til å formulere spørsmål til et kvalitativt dybdeintervju benyttet jeg beskrivelser i Kvaales bok *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsetiske overveielser; Som kritisk forsker som kommer inn i barnehagen, med diktafon og vil granske førskolelæreres formuleringer av sine oppfatninger av barn ved et par timers intervjuopptak, er det lett å havne i en observerende maktposisjon der informantene kan føle seg underlegne og objektiviserte. For å motvirke dette sendte jeg intervjuguiden ut på forhånd sammen med informasjon om mitt ærende. Jeg presiserte også at jeg ikke satt med en fasit som de skulle finne rett svar til, men at jeg var interessert i å høre deres egne tanker og uttalelser om sitt arbeid.

Med et forskeroppdrag i andre menneskers tanker og språk mener jeg det er viktig å ta vare på informantenes livsverdenopplevelser, uten at det dermed betyr at jeg legger vekk det kritiske blikket eller mitt ansvar for min ”vitenskapelse”. Jeg ønsket å gi informantene muligheter for tilbakemelding underveis, og ga de åtte førskolelærerne et innblikk i hvordan deres utsagn ble transkribert til tekst i den første runden ved at de fikk tilsendt en del av intervjuet slik jeg hadde skrevet det ned. De som ønsket det fikk tilbud om å få oppgaven når den var ferdig, ettersom jeg valgte å forholde meg bare delvis deltakende i intervjuene syntes jeg at det ble en måte å gi informantene mitt bidrag til samtalen i ettertid.

Anonymitet og frivillighet ble garantert og etterstrebet for alle deltakerne, og det var mulig å trekke seg ut uten begrunnelse eller konsekvenser i hele perioden som studien pågikk, - noe jeg er takknemlig for at ingen av de åtte valgte å gjøre.

Ellers er formelle retningslinjer forskningsetisk som finnes i NESH beskrivelser fulgt (NESH, 2006). Prosjektet ble godkjent av NSD før oppstart.

I denne studien har jeg ikke inkludert barns stemmer og utsagn, vel vitende om at de også godt kunne latt seg høre angående evaluering og rom for å være seg selv og unik i en barnehagegruppe.

Intervjuguide: Å sende ut intervjuguide og problemstilling på forhånd mener jeg var viktig for å gi førskolelærerne tid og mulighet til å tenke gjennom spørsmålene på forhånd, for å kunne bidra til en dypere refleksjon rundt temaene. Det å tilkjenne sine holdninger og oppfatninger om temaer som ofte representerer ”taus kunnskap” med sterke relasjonelle aspekter er ikke alltid lett uten å ha gjort seg noen tanker på forhånd, derfor ønsket jeg å styre refleksjonen i retning av fokus i problemstillingen ved å gi informantene tid til å forberede seg i forkant av intervjuet.

I intervjuguiden hadde jeg presentert fire fokusbegreper som overskrifter; *barnesyn, evaluering, vurdering, mangfold*, med 7-8 spørsmål under hvert begrep (se vedlegg). Disse begrepene ble valgt på grunnlag av problemstillingen, og sortert under nettopp disse fire ordene som jeg antok var kjente fra diskusjoner og faglitteratur, og som sirkulerer i diskurser i barnehagene. Eller som Talja sier med en synonym term; at de var en del av vokabularet og det ”*fortolkende repertoar*” i praksisfeltet (Talja, 1999, p. 461).

Når jeg valgte to tilsynelatende like begreper som *evaluering* og *vurdering*, og problematiserte om disse hadde samme innholds betydning i et av spørsmålene til førskolelærerne, så var det ut ifra et ønske om å se om det kunne finnes noen diskursive kamper i forhold til å tilpasse seg et krav til spesifikk dokumentasjon i eventuell vurdering - og kartleggingspraksis, og hvilken betydning sentrale begreper hadde i å påvirke meningsdannelse hos førskolelærere. Foucault, som kan sies å være en frontfigur i diskursanalysens utbredelse i Europa, beskriver i sine definisjoner av hva en diskurs er at diskurser ikke bare består av en serie tegn, men også hvordan tegn kan påvirke forståelse av objekter og sosial praksis som følger;

...no longer treating discourses as a group of signs (signifying elements referring to contents or representations) but as practices that systematically form the objects of which they speak (Foucault, 1972, p. 49).

Utvalg: Utvalg av informanter som kunne svare på problemstillingen og forskerspørsmålene ble foretatt etter kriterier og prosedyrer som jeg mener er tilstrekkelige for å presentere adekvate, pålitelige og valide svar på forskerspørsmålene.

Utvalgets representative bredde ble sikret ved å søke variasjon i kriteriene; alder, kjønn, geografisk plassering, stillingstittel, antall år i yrket og ulik pedagogisk profilering på barnehagene førskolelærerne arbeidet i.

Jeg sendte forespørsel med informasjonsbrev om mitt ærende til kommuneadministrasjon, og etter hvert ringte og mailet jeg selv ulike barnehager for raskest mulig, og mest mulig presis, respons i forhold til mine utvalgs-kriterier. Det gikk med mer tid og telefoning enn ønsket innenfor studiens tidsramme på å skaffe åtte informanter, selv om jeg ved henvendelse til barnehager ble møtt med en velvillig innstilling i utgangspunktet. For å finne barnehager som har jobbet over tid med Reggio Emiliainspirert evaluering brukte jeg en kontaktperson som har god kjennskap til norsk Reggioaktivitet for mulige forslag. Ingen av barnehagene eller førskolelærerne var kjente for meg på forhånd.

Utvalget bestod av førskolelærere, både styrere og pedagogiske ledere, jeg så i utgangspunktet for meg halvparten fra hver stillingskategori. Av den gruppen på åtte jeg faktisk endte opp med å intervjuer var tre styrere og fem pedagogiske ledere fra sju ulike barnehager plassert i fem ulike kommuner. Etter hvert som intervjuene fant sted så fant jeg ut at det var en fordel at flere førskolelærere kom fra en hverdag i mest mulig direkte nærhet til arbeid i barnegrupper. Deres erfaringer kunne gi konkrete eksempler på hvordan idealistisk forforståelse og ”virkeligheten” møtes til hverdags, kanskje i noe sterkere grad enn det styrerfunksjonen, som opererer på et mer administrativt nivå, gir rom for.

Jeg ville ha ulikheter i beskrivelser, ulike ”utsiktspunkter” og referanserammer, og selv om ikke alle mine utvalgs-kriterier klaffet så mener jeg denne gruppen ga en god variasjon av ståsteder. Det at barnehagene befant seg i fem kommuner fordelt på tre fylker kan også tenkes å bidra til ulike valører til de diskursene de ble preget av på ulike nivåer. Selv med felles overordnet Barnehagelov, Rammeplan og kommunale og statlige føringer er det ikke utenkelig at ulike utdanningskulturer som vokser fram i nærheten av særegne utdanningssteder, fagmiljøer og pedagogiske tradisjoner påvirker hverandre gjensidig. Fire av de fem pedagogiske lederne hadde praksis i barnegrupper for barn under 3 år på det tidspunktet intervjuene ble tatt opp, - en av disse fire hadde nylig byttet fra gruppe med barn over 3 år, mens en hadde ansvar for en førskolegruppe med bare 5 og 6åringer. Videre hadde fem over 10 års yrkeserfaring fra barnehage, og tre under 5 år. Videre kom halvparten fra Reggio - profilerte barnehager, dette var også motivert fra min egen nysgjerrighet på hvordan denne evalueringspraksisen arter seg i en norsk kontekst, samt at jeg ønsket å finne ut om diskurser i disse barnehagene kunne være radikalt annerledes enn andre pedagogisk profilerte barnehager.

Deltakere; åtte førskolelærere fra sju barnehager:

Rangeringen er kronologisk etter intervjurekkefølge fra 7.januar til 5.mars 2010

Førskolelærer1 barnehage A - styrer, tilleggsutdannet i Reggio Emilia-filosofi, 25 års erfaring i yrket, privat barnehage, Reggio Emilia filosofisk profilering, bykommune Østlandet
Førskolelærer2 barnehage A - pedagogisk leder, tilleggsutdannet i Reggio Emilia-filosofi, 14 års erfaring i yrket, privat barnehage, Reggio Emilia filosofisk profilering, bykommune Østlandet
Førskolelærer3 barnehage B - pedagogisk leder, 1,5 års erfaring i yrket, organisasjons- barnehage, Reggio Emilia filosofisk profilering, bykommune Midt - Norge
Førskolelærer4 barnehage C - styrer, 14 års erfaring i yrket, kommunal barnehage, Reggio Emilia filosofisk profilering, bykommune Midt - Norge
Førskolelærer5 barnehage D - pedagogisk leder, 13 års erfaring i yrket, kommunal barnehage, tradisjonell profilering (tidligere Reggio- profilert), landkommune A Vestlandet
Førskolelærer6 barnehage E - styrer, 17 års erfaring i yrket, privat barnehage, High Scope profilering, landkommune B, Vestlandet
Førskolelærer7 barnehage F - pedagogisk leder, 1 måneds erfaring i yrket, kommunal barnehage, tradisjonell profilering, landkommune A Vestlandet
Førskolelærer8 barnehage G – pedagogisk leder, 2,5 år i yrket, privat barnehage, fysisk motorisk profilering, bykommune Vestlandet

Gjennomføring av intervjuene: I denne teksten lar jeg deler av beskrivelser som overlapper *analyseprosess* bevisst komme fram, dette for å markere at analyseprosessen starter lenge før jeg har valgt språk og trykket på tastaturet for å skape en oppgavetekst.

Sosialkonstruksjonisme er et basisprinsipp i diskursteori, meningsskaping foregår i et relasjonelt fellesskap, der språket og våre kategoriseringer er den paletten vi maler mening fram i når mennesker møtes. Dette ble tydelig i min opplevelse av min forskerrolle i intervjusituasjonen, – hvordan kan den tenkes å bidra til å fargelegge hva som sies? Jeg orienterte informantene om at jeg hadde som mål å ”holde meg bakpå” som deltaker i samtalen for ikke å lede eller fargelegge deres egne tanker og uttalelser for mye. Dette utelukker ikke at allerede mitt valg av fokusbegreper og spørsmål, og samtidig forståelsen av hvilken posisjon deltakere i studien opplevde å ha i forhold til meg, i en viss grad ga retning til beskrivelser og svar som ble gitt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Å komme som besøkende inn i en fremmed kontekst i et par timer åpnet opp for at jeg kunne bevege meg i en observatørrolle med noe avstand til diskurser som eventuelt måtte finnes i de sosiale praksisene førskolelærerne deltok i. Avstand og nærhet til det feltet som forskes på

kan slå ut både positivt og negativt i en analyseprosess, - å få øye på det som tas for gitt og er ubevisst styrende for hvilke valg som foretas gjelder jo også som en utfordring til meg selv i en forskerposisjon. Dersom jeg nikket gjenkjennende, eller svarte bekreftende for tidlig i det førskolelæreren svarte på mitt spørsmål, kunne jeg oppleve at informanten stoppet i sitt resonnement. Dette kunne jo føre til at jeg dermed gikk glipp av utdypende informasjon og forståelse. Samtidig ga mine egne jobberfaringer fra barnehage kjennskap til lignende kontekster og forståelser, og det ble en hjelp til å finne og ordlegge hvilke diskurser som kunne være aktuelle i forhold til mitt fokus i denne studien.

Ved start av intervjuene presenterte jeg kort meg selv og forventninger til samtalen, der jeg forklarte min rolle og ønsket om å la deres beskrivelser komme fram. Jeg hadde allerede styrt fokus via mitt valg av nøkkelbegreper og spørsmålsformulering, som var kjent på forhånd for alle jeg intervjuet, og alle informantene hadde fått tilsendt informasjonsskriv med min foreløpige problemstilling for studien. I hvilken grad førskolelærerne hadde lest all informasjonen og intervjuguiden på forhånd vet jeg ikke. Diktafonen ble lagt på bordet mellom oss, og hele intervjuet ble tatt opp.

Strukturen i intervjusekvensene var såpass åpen at informantene kunne bringe fram sitt eget fokus og delvis retning i samtalen, selv om jeg likevel holdt meg til min oppsatte disposisjon, og dermed passet på å få svar på alle spørsmålene jeg hadde formulert. På den måten noterte jeg også nye spørsmål inn i materialet etter hvert som førskolelærerne assosierte og formulerte seg rundt de ulike utgangsbegrepene.

Etter hvert som jeg høstet erfaringer med det å intervjuer, og så at materialet ble rikt nok til mitt formål, krympet intervjulengden fra 2 til 1 time. De fleste intervjuene tatt opp i førskolelærernes barnehage i arbeidstiden, i ulike rom og settinger; styrers kontor, pauserom, møterom eller lignende – ett intervju ble foretatt på mitt hotellrom etter at førskolelæreren var ferdig på jobb.

Selv om at det å skulle blottlegge sine meninger til en fremmed intervjuer med forskerblikk kan representere en ubehagelig nervøs posisjon å befinne seg i, oppfattet jeg alle informantene som imøtekommende og positive, og med evne til å bidra med egne refleksjoner i inspirerende grad.

En annen indikasjon på at mening konstrueres relasjonelt var opplevelsen av at innspill fra førskolelærerne ga meg ideer og tanker til å utvide mine forforståelser og horisonter, dette mener jeg betyr at deres innspill også er direkte medskapende i den oppgaveteksten jeg konstruerer på bakgrunn av deres utsagn. Selv om det forholder seg slik, presiserer jeg at ansvar for teksten ligger hos skribenten, noe jeg også understreket overfor deltakerne.

Når jeg forsker på eget fagfelt innebærer det at jeg har kunnskap og erfaringer som ligner informantenes. Fordelen med det ligger i å kjenne de kulturelle kodene som gir nødvendig innsikt i jakten på diskurser, - min yrkeserfaring gir meg kulturell kompetanse (Neumann, 2001, p. 50). Samtidig representerer dette en fallgrube ved å kjenne feltet for godt og dermed se seg blind på egne diskursive oppfatninger. Å være blind for skjulte ”sannheter” i egen praksis kan være et moment å ta med i betraktning i så måte, - her gikk jeg på jakt i beskrivelser og vinklinger i litteratur og artikler som kunne støtte en kritisk refleksjon over egne antakelser og språklegge disse.

Under intervjuene dukket det opp nye spørsmål, som respons på deltakernes utsagn, disse inkluderte jeg i utskriften fra lydopptakene. Jeg lot bevisst tenkepauser få være lange og stille, uten å fortsette for fort, for å gi rom for å reflektere ”ferdig”. Førskolelærerne kunne også sende tilleggsopplysninger og momenter til meg på e-post om de hadde behov for det i ettertid, - ingen av de åtte gjorde det.

Intervjuene varte fra 1 time til maks 2 timer, jeg tok feltnotater rett etter hvert intervju. Her skrev jeg ned umiddelbare tanker og inntrykk, samt spørsmål som dukket opp. Bearbeiding og transkribering tok jeg fortløpende i etterkant.

Jeg så fort at materialet ble veldig omfattende innenfor min tidsramme, og valgte ut ett av nøkkelbegrepene for fullstendig utskrivning, de øvrige tre kondenserte jeg til kortere setninger og oppsummeringer. Jeg hadde likevel et ønske om å prøve å opprettholde informantenes meninger og forståelser i utsagnene slik de presenterte seg i intervjusekvensen, - jeg fortolket deres fortolkning ved hjelp av deres ord, gester, modus, kroppsspråk og tonefall.

Etter å ha skrevet ut all tale til tekst under nøkkelordet *evaluering*, sendte jeg disse tekstsidene tilbake til hver enkelt førskolelærer, fra deres intervju, for å gi mulighet til ”å kjenne seg igjen” og få se hvordan jeg omformet deres ytringer til skrevet tekst, samtidig kunne de gi eventuelle tilbakemeldinger og ”korrektur” i teksten, eller om de hadde tillegg til det de hadde sagt i intervjuet. Her satte jeg en tidsfrist på en uke, - ingen av de åtte sendte noen kommentarer i retur.

Analyseprosess

Ifølge Iver B. Neumann er man tjent med å dele prosessen med å foreta en diskursanalyse i tre operasjoner; ved å avgrense hvilke diskurser man vil se på, ved å identifisere diskursens representasjoner, og ved å identifisere diskursens lagdeling (Neumann, 2001). Med lagdeling menes å studere representasjoners beskaffenhet og foranderlighet i forhold til hverandre,

hvilke tegn er bestandige og hvilke lett foranderlige? Hvor møtes ulike representasjoner i konflikt?

I denne oppgaven forekommer denne trestegsøvelsen i følgende prosess; for å analysere og tolke mine funn vil jeg benytte diskursanalyse av førskolelæreres ytringer/tekster som sier noe om barnesyn, mangfold og evaluering av egen praksis. I denne studien vil tekstene bestå hovedsaklig av førskolelærernes svar på mine spørsmål relatert til *barnesyn*, *evaluering*, *vurdering* og *mangfold*, pluss noe skriftlig materiale som årsplaner og observasjonsskjema som intervjudeltakerne bruker i sin evaluering av arbeidet i barnehagen. Det skriftlige materialet har jeg brukt som bakgrunnsstoff, for å få et bilde av fra hvilken kontekst førskolelærerne uttaler seg, og hvilke meninger og vinklinger som kommer til syne i disse tekstene, - de er dermed indirekte trukket inn i analysematerialet.

For å avgrense hvilke diskurser jeg vil fokusere på har et sentralt filter vært pedagogers uttrykte *ansvarsfølelse*, - hvor finnes avskygninger av denne i språket – og da spesielt i forhold til de spørsmålene jeg stiller i min problemstilling? Etersom jeg vil belyse delvis usynlige forhold som grunnoppfatninger og forståelser av mer ontologisk karakter, samtidig som jeg vil få beskrivelser av konkrete og praktiske evalueringspraksiser synes begrepet *ansvar* som brukbart for å ivareta både en filosofisk og en mer materiell verdslig betinget diskusjon. Samtidig avgrenser dette valget antall diskurser å analysere, og bidrar til å kunne fordype seg i svarmaterialet med en viss støtte i ett smalere fokus. På hvilke nivåer opererer førskolelærernes opplevelse av at de står til ansvar for noe, eller noen? Finnes det noen diskursive føringer som preger ansvarsfølelsen hos den enkelte pedagog sterkere enn andre? Kan jeg finne noen diskursive kamper om å plassere meningsinnhold i hvordan ansvar skal fortolkes og utøves hos pedagoger?

For å kunne si noe om lagdelingen i svarmaterialet prøvde jeg å lete etter ulike representasjoner, og nyanseulikheter mellom representasjonene. Hele denne sammenligningsrunden prøvde jeg bevisst å lete etter likheter og ulikheter uavhengig av hvilken barnehage førskolelæreren kom fra, selv om intensjonen var finne ut om det er forskjeller i diskurser som råder blant førskolelærere i Reggioprofilerte barnehager i forhold til de førskolelærerne som kom fra andre pedagogiske profileringer. Dette ble gjort med tanke på å unngå å la mine forforståelser ”låse” blikket for tidlig, og dermed gå glipp av vesentlige innsikter.

Først startet jeg med å skrive ut alle svarene på alle spørsmålene under *barnesyn*, ord for ord og med alle tenkepauser og nonverbale ytringer og gester, hos de to første førskolelærerne – jeg så fort at dette ble mye tekst bare etter å ha skrevet ut to av de åtte intervjuene. Hvert av de fire fokusområdene hadde 7-8 spørsmål, og jeg hadde bevisst gitt førskolelærerne god tenketid når de skulle svare, og dermed ga jeg plass til mange og lange svar, selv om det her forekom individuelle variasjoner mellom førskolelærerne i hvor mye de formidlet av innhold i svarene. Derfor valgte jeg ett av mine andre fokusområder for fullstendig utskrift – *evaluering*.. Førskolelæreres evalueringspraksis var et sentralt fokus i problemstillingen min, og jeg regnet med å kunne trekke ut både ontologisk og epistemologisk syn fra svarmaterialet her. I tillegg ville jeg kondensere de øvrige svarene, trekke ut essensen i en kortere stikkordsform, på spørsmålene under *barnesyn*, *vurdering* og *mangfold*. Jeg hadde hele veien et ønske om å bruke bredden i materialet og alle relevante svar i forhold til de fire fokusområdene i analysen min. Jeg syntes det var viktig både å få med hvilke tanker de hadde, og nyanser i hva de sa om sitt syn på barn, i tillegg til uttalelser om evaluering. Deres grunnsyn og oppfatninger av mer filosofisk karakter dukket jo også indirekte opp gjennom svar på flere spørsmål under intervjusekvensen.

Underveis så jeg at jeg likevel ville ha med flere hele svar og nyanser i svar, så jeg ”tok ett skritt tilbake” og skrev likevel ut alle spørsmål og svar i alle åtte intervjuene, så godt som 100 % ordrett. Dette var også nyttig i den videre bearbeidingen av svarene, det ga dypere kjennskap til materialet, og samtidig mer oversikt og synlighet i variasjoner på svarene. Jeg ville på denne måten også bedre ivareta førskolelærernes eget språk og valg av fokus enn om jeg fortolket svarene til en oppsummering i mer stikkordsform, ettersom stikkordsformen min skjulte mer av de opprinnelige utsagnene. I tillegg gjorde fullstendige svarsetninger det enklere å gå tilbake og gjenkalle intervjusituasjoner, når jeg senere i analysen hadde behov for det. Jeg sløyfet noen få tilleggsspørsmål i utskrivningen, – disse var mest mine forsikringer om å ha oppfattet svaret rett på det opprinnelige spørsmålet, og ingen av de 32 spørsmålene fra intervjuguiden ble sløyfet. Slik jeg vurderer det hadde disse utelukkelsene ingen betydning for, eller endret ikke, svarene som førskolelærerne ga (se vedlegg med eksempel på utskriftssekvens).

I løpet av denne prosessen noterte jeg inn i teksten mine umiddelbare reaksjoner og tanker med blå tekstfarge, slik de dukket opp i min respons på svarene som ble gitt under intervjusekvensen. Dette baserte jeg på inntrykk jeg hadde notert rett etter intervjuene, samt slik jeg husket at jeg reagerte i løpet av samtalene. Jeg fargela med blå tekst også steder der

jeg utelot eller omformulerte kommentarer, dels fordi de ble for lite anonymiserende i forhold til personvern, og dels fordi de ikke var relevante i forhold til problemstillingen eller i forhold til svarene på spørsmålene.

Neste steg bestod i å samle alle åtte førskolelærernes svar under hvert enkelt av de 32 spørsmålene i intervjuguiden. Dette for å finne likheter og ulikheter, variasjoner i svarene og hva de ulike fokuserte på. Her kunne jeg sammenholde utsagn ”på tvers” under ett og ett spørsmål, samtidig som jeg jaktet på ulike diskursers framtoning og tyngde. Jeg kopierte opp alle spørsmål og svar, 85 sider i alt, klippet ut og samlet alle åttes svar på samtlige spørsmål på ett eget ark. En håndfull av svarene ”kryssklippet” jeg i den forstand at et svar på et spørsmål fantes under besvarelser på andre spørsmål, i og med at mine fire fokusområder overlapper hverandre til dels i utgangspunkt. Når jeg for eksempel spurte om tilnærming til barns læring under fokusområde *barnesyn* så kunne svar på det også dukke opp under spørsmål om *mangfold*. Underveis noterte jeg på et eget ark mine tanker og spørsmål som dukket opp når jeg gikk gjennom svarene samlet.

Når jeg så hadde lesepløyd svarmaterialet på kryss og på tvers for å finne diskursive utsagn som kunne samles i sentrale diskurser i forhold til syn på *barn og mangfold*, noterte jeg ned markante emner og fokus som jeg kunne finne gjennom svarene, dette ble tilslutt en lang liste med emner som for eksempel; *menneskemøter, visjoner møter virkeligheten, ansvar, kunnskapstilegnelse, pedagogmandatet, lærende fellesskap* og lignende. Det samme gjorde jeg med *evaluering og vurdering*. Dette var en etappe på veien til å ramme inn sentrale diskurser, her var jeg på jakt etter hva dette særegne svarmaterialet kunne si om hvilke diskurser det representerte. Etter å ha valgt hvilke diskurser som relaterte til de spørsmålene jeg ville ha svar på, studerte jeg nærmere de ulike representasjonenes beskaffenhet og forhold til hverandre innen den enkelte diskurs. Her skilte jeg mellom de fire Reggio-pedagogens svar og de fire andre førskolelærernes svar, og holdt disse opp mot hverandre for å se på fellestrekk og særtrekk.

Å gå inn og analysere og finne grenseoppganger for alle potensielle diskurser er et stort og omfattende arbeid, som jeg ikke har tatt mål av meg å gjennomføre innenfor denne studien. Jeg har konsentrert meg om noen som refererer til grunnsyn, holdninger og oppfatninger førskolelærer uttrykker ansvar overfor og som jeg mener preger deres forståelser.

Begrunnelsen min for å fokusere på pedagogens grunnsyn i forhold til oppfatninger av hva et barn kan være, hva mangfold er, hva evaluering er, og hva alle disse faktorene senere betyr i

barnehagepraksisen, er at disse momentene er sentrale i å ramme inn et, eller flere mulige, handlingsrom for unike barn i barnehage.

4. Analyseresultater

Her viser svarmaterialet hvilke momenter som løftes fram i språket hos førskolelærerne som naturlige beskrivelser i forlengelsen av deres representasjoner av barn, evaluering, vurdering og mangfold. Et moment forstår jeg som en forholdsvis tydelig artikulert del av diskursen, disse er sentrale forestillinger og meninger som ikke kan unnværes innenfor den spesifikke diskursen (Laclau & Mouffe, 2002, p. 52).

For å finne beskrivelser til diskurser som treffer godt har jeg, etter å ha studert førskolelærernes uttalelser, stilt meg spørsmålet ”hvilken, eller hvilke, alternative motpoler har denne virkelighetsbeskrivelsen?” Og i hvilken sammenheng, eller pågående diskusjon, inngår denne uttalelsen? På den måten kunne jeg få ideer om hvilke ulikheter og representasjoner utsagnene kan tenkes å søke å ta avstand fra, og hvilken mening de på den andre siden kan tenkes å fiksere.

Jeg har valgt et begrenset utvalg av diskurser å analysere, fokus i forskerspørsmålene har fått styre. Jeg har dermed sett etter uttalelser og forankringspunkter som gir liv til sentrale diskurser som kan tenkes å styre pedagogers oppfatning og forståelser av barn, mangfold, evaluering og vurdering i deres sosiale praksis i barnehagen. Hvert av fokusområdene *barnesyn*, *evaluering*, *vurdering* og *mangfold*, fra problemstillingen presenteres for seg under egen overskrift i den rekkefølgen de ble presentert for intervjudeltakerne i intervjuguiden.

Barnesyn:

Etter å ha gitt sine beskrivelser av hva de legger av innhold i begrepet *barnesyn* som første spørsmål i intervjuguiden, er neste spørsmål om hvilket svar de vil gi på spørsmålet *Hva er et barn?* Jeg vil hevde at svar på spesielt disse to første spørsmålene har base nær en ontologisk forståelse og grunnleggende forklaringsmodell som man kan tenke preger refleksjoner rundt alle de øvrige tretti spørsmålene jeg har utfordret deltakerne med. Ved å si noe om disse mer filosofiske antakelsene kan svarene deltakerne gir belyse en slags posisjonering i forhold til mulige tanker, mulige formuleringer og mulige handlinger de ser for seg som aktuelle i relasjoner mellom voksen og barn i barnehagekontekst.

Under fokusbegrep barnesyn spør jeg også etter hvilket syn på barn de mener sin barnehage fremmer, hvordan de ser på barns tilnærming til lek og læring, og hvilke rettigheter de mener barn i deres barnehage har. Ved å trekke inn både læring og lek håper jeg å få svar på førskolelærernes syn på barns kunnskapstilegnelse, - og voksnes for den saks skyld, og om lek og læring i noen grad settes opp som motpoler.

Her ønsker jeg å få et bilde av hvilket grunnsyn pedagoger har i forhold til barn, hvilke tanker de gjør seg om barn i relasjon til seg selv, og samtidig hvilken plass barn har i barnehagens diskusjoner, tekster og refleksjoner om praksis. For å få med bredden og ulike vinklinger i forhold til eget arbeid ber jeg dem beskrive både gyldne øyeblikk og utfordringer og gjerne ta med eksempler og praksisfortellinger.

På bakgrunn av svarene gitt under dette fokusbegrepet har jeg konstruert tre diskurser som synes å gi føringer til oppfatninger av hva et barn er; en *likeverdsdiskurs*, en *tilpasningsdiskurs*, en *erkjennelsesdiskurs*.

Når det gjelder spørsmålet *Hva er et barn?* har jeg valgt å la alle deltakernes svar bli presentert i oppgaveteksten, både for å la deres eget språk og stemme komme tilsyne i en viss grad, og for på den måten også å vise leseren noen premisser for min fortolkning av utsagn.

Ved dette vil jeg formidle et skriftlig innblikk i deres artikulatiske praksis, der deres beskrivelser av barn og mangfold kan tenkes å vise hvordan deres identiteter formes av denne artikulasjonen i diskursive praksiser de selv deltar i (Laclau & Mouffe, 2002, p. 53).

Intervjudeltakernes svar er markert med **Førskolelærer1**, **Førskolelærer2** osv., slik de er presentert i oversiktstabellen i kapittel 3. Spørsmålsstiller er markert med **J:**. De ulike deltakernes uttalelser er markert med lang stiplet linje mellom dem i oppgaveteksten. Alle sitater som er hentet fra intervjuene er markert med kursiv. Tenkepauser og stillhet er merket med prikker:, flere prikker dersom pausen er lang. Mine fortolkende kommentarer i førskolelærernes svar er markert med parentes. Dersom flere utsagn fra samme uttalelse er beskrevet samtidig er avstand mellom dem markert med /---/.

Alle deltakerne blir presentert for det samme spørsmålet i starten av intervjuet, alle de fullstendige svarene er ordrett gjengitt her;

J: Hvis du skal bruke dine ord til å beskrive hva et barn er – hva sier du da?:

Førskolelærer1: *Et barn er en medborger, det synes jeg er et veldig bra uttrykk. Det er en borger i vårt samfunn på lik linje med en voksen.*

Førskolelærer2: *Da tenker jeg at det er et lite menneske som er medborger av det samme samfunn som jeg er.*

Førskolelærer3: *Et barn tenker jeg som et fullverdig menneske, rett og slett så enkelt. Ferdig med personlighet fra det er født.*

Førskolelærer4: *Et barn er et menneske som er aktivt, det har veldig mange kvaliteter som det ønsker å utvikle, det ønsker å lære og å delta, i utgangspunktet er alle enige i det. Det har frihet, men skal samtidig forholde seg til andre mennesker. Vi er alle i utgangspunktet enige i dette. Vi har store utfordringer i det å lære barn om demokrati. Vårt menneskesyn er følgende; mennesker er aktive, delaktige, vi har frihet, men også ansvar overfor andre mennesker. Og alle skal fungere i et demokrati. I årshjulet vårt bruker vi denne beskrivelsen; "Barnehagen er en demokratisk møteplass som beskytter verdier som ulikhet, lydhørhet og delaktighet." Disse tre ordene er helt sentrale for hele området her, det gjelder akkurat det samme for hele kultur – og næringsbygget.*

Førskolelærer5: *(Mild latter) Ja, et barn det er et lite menneske, (mild latter) med sine behov, et mindre menneske enn meg både i alder og utvikling. Et barn er et menneske som skal være i utvikling. Og det skal lære og utvikle seg som et menneske, som et stort menneske i relasjon med det som det møter rundt seg.*

I intervjuet med førskolelærer6 falt spørsmålet "Hva er et barn?" ut ved en glipp, jeg lar førskolelærerens svar på hvilket innhold hun legger i begrepet barnesyn erstatte det;

J: *Hvis jeg sier barnesyn, – hvilket innhold har det begrepet for deg?*

Førskolelærer6: *Vi har en grunnoppfatning her hos oss at barn vil, kan og er i stand til! Barnet som kommer til oss er en ting som skal blomstre – litt sånn frøblertanker egentlig, - at det finnes så mange muligheter, det gjelder å møte dem på deres nivå.*

Førskolelærer7 *Åh - akkurat spørsmålet om hva et barn er fikk jeg på ped.eksamen! Jeg ser på barn som et lite menneske, med en enorm fantasi, og med en enorm gave til å gå inn i lek på en måte som vi som voksne bare kan drømme om! Humor og lekekultur og, – nei jeg... veldig kompleks! Jeg hadde ikke forventninger til at små barn kunne noe særlig før jeg erfarte hvor mye de kunne via praksis. Så aldri undervurder barn – den har jeg lært meg!*

Førskolelærer8: *Et barn er et tenkende, kompetent og sosialt individ, der alle er forskjellige – der alle har ulike "sosiale ryggsekker" med seg til barnehagen, de kommer fra ulike sosiale lag. De er utrolig lærenemme! Det er veldig spennende å få være med å legge til rette, – det blir vel litt feil å bruke ordet forme dem, - men i alle fall å gi dem muligheten til å vokse og utvikle seg under trygge og gode rammer.*

Det første som slår meg når jeg sammenholder svarene fra de åtte intervjuene ovenfor er en høy grad av samstemmighet i alle angående beskrivelser av likeverd mellom store og små mennesker. Svarene er preget av relasjonelt erfarte beskrivelser der de posisjonerer barn som individer på linje med, og like dem selv, - dette også til tross for at barnet er mindre og yngre enn dem og har færre erfaringer. Superlativer som gis til barn i de ulike svarene er for eksempel; ”medborger, fullverdig, med veldig mange kvaliteter, et lite menneske (med vekt på betegneren menneske, altså med samme kvaliteter som det store mennesket) *veldig komplekst, kompetent og sosialt individ*”. Dette ser jeg på som forankringspunkter som viser til at pedagogene uttrykker et ansvar for å forstå og inkludere barn som rettmessige deltakere i det samme samfunn som voksne. Disse beskrivelsene kan man tenke seg like gjerne kunne falt om et voksent menneske, og dermed kan man trekke en slutning om at barn ikke ses på som noe radikalt annet, eller med andre kvaliteter og egenskaper, enn voksne i utgangspunktet. Dette velger jeg å kalle en synlig *likeverdsdiskurs*.

Likevel har beskrivelsene her noen nyanser i begrepsbruk, et skille går mellom vektlegging av barnets rolle og plassering i det samme fellesskap som voksne er del av, - barnet som en aktiv *medborger* i et demokratisk samfunn på den ene siden, og beskrivelsene med de mer individuelle egenskapene som tillegges barn, - personligheten, aktiviteten, kvalitetene, utviklingen, leken og læringen på den andre siden. En kan på den måten stille seg spørsmålet om likeverdstanden trekkes lengre som praktisk konsekvens for uttrykt forståelse og samhandling i de beskrivelsene der de voksne forstår og beskriver barn som medborgere? En av pedagogene som kan sies å tilhøre de som finner *medborger*beskrivelsen gyldig sier at hun er villig til å slippe ungene langt inn på sitt definisjonsområde i det pedagogiske arbeidet, og formulerer seg slik;

Førskolelærer4: *...Det er egentlig ubegrenset det. Men jeg vil jo gjerne holde tråden – men jeg slipper ungene langt i å definere løsninger innenfor de ulike prosjektene.*

Og på lignende måte viser førskolelærerens under stort ansvar for å la barn være med å bestemme i valg av retningen videre i prosjektprosesser på denne måten, – de voksne tar med seg sine spørsmål om hva de skal jobbe med videre i et gitt tema inn i barnegruppen for å høre barnas oppfatning;

Førskolelærer1: *Barn har rettigheter i forhold til medvirkning – vi diskuterer det ordet nå, vi har ulik oppfatning av hva medvirkning betyr – men for eksempel har de store rettigheter i et prosjekt. Vi bringer blant annet dokumentasjonen tilbake til barna underveis; ”Her må vi velge...” (de voksne henvender seg til barnegruppen og spør om deres mening).*

Videre sier den samme styreren om hva hun tenker er medvirkning i praksis;

Førskolelærer1: *Å velge frukt eller is, være ute eller inne, det er ikke det som gir delaktighet nødvendigvis. Men å slippe fram deres synspunkter, der kan vi slippe ungene ganske langt. Barn har mange kloke resonnementer.*

Om jeg bruker ansvarsfølelse som filter kan man her si at uttalelser disse pedagogene ytrer en ambisjon om å være ansvarlige for at det synes i praktisk handling at barnet er like viktig som den voksne i å styre innhold i konkret prosjektarbeid. Likeverdsdiskursen får konsekvenser for deres rolleforståelse og handlingsvalg i aktiviteter sammen med barn.

Men likeverdsdiskursen kan også skape utfordrende diskusjoner i heterogene personalgrupper som skal formulere et felles klart mål om å jobbe mot barns rettmessige medvirkning, som førskolelæreren under beskriver fra diskusjoner i sin barnehage. De har nylig ”restartet” sitt pedagogiske program, og er inne i grunnleggende diskusjoner om hva de skal legges inn av forståelser i deres nye pedagogiske plattform. De har også hentet inn eksterne veiledere til å bidra i dette arbeidet i sin personalgruppe;

Førskolelærer5: *Men denne er under revidering – mulig det blir mer i retning ” Her får jeg vise hvem jeg er!”(Barnehagens egen tidligere brukte visjon redefineres)*

J: *Har det vært mye diskusjoner rundt den endringen?*

Førskolelærer5: *Nei - vi er i startfasen nå. Visjonen lå der, og vi hadde ikke gjort noe mer med den. Nå har vi begynt å diskutere den, om innholdet i den. Vi jobber mye med barns medvirkning nå og lydhørhet. Og dette med holdninger. Vi bruker eksterne veiledere inne i hele personalgruppen nå, med fokus på positiv grensesetting.*

I denne personalgruppen stiller de ansatte med ulike utgangspunkter for å definere hva lydhørhet, medvirkning og positiv grensesetting skal bety i pedagogisk praksis, dette krever avklaringer blant barnehagepersonell, som jobber tett på hverandre med et oppdragermandat overfor barn.

Førskolelæreren ovenfor trekker også inn et moment som er nevnt tidligere i dette intervjuet; denne pedagogen opplever at *medvirkning* er sterkt betonet som satsingsområde fra sentrale hold. Slik kan førskolelæreres egne forankringspunkter støttes opp fra andre diskurser enn deres egen praksis, - deres diskurs er innlemmet i en større diskurs som beskriver hva som er viktig for barn. Her kommenterer denne pedagogen en opplevelse av at barns medvirkning er noe av det de er aller mest ansvarspålagt å jobbe med akkurat nå;

Førskolelærer5: *Det er jo veldig inn i tiden nå. Medvirkning er et sterkt fokusert tema fra sentrale hold opplever jeg nå. Det er noe av det viktigste vi skal jobbe med for tiden. Det å synliggjøre at hvert enkelt barn er medvirkende kan ofte oppleves vanskelig, – hvordan kan en 13 måneder gammel unge være medvirkende i sin hverdag? Å vise når barnet er medvirkende, det går også på hvor lydhøre de voksne er.*

Dette speiler en virkelighet der førskolelærerens ansvar overfor å drive fram en diskusjon om likeverd for barn og voksne som er tegnet opp fra et perspektiv innenfra og samtidig utenfra barnehagen; det er noe som *skal* jobbes med, og det oppleves ofte som en utfordring å få alle med på samme lag.

En annen sentral diskursiv føring i forhold til barnesyn finner jeg i det jeg velger å kalle en *tilpasningsdiskurs*. Denne skapes av beskrivelser og forankringspunkter som både er preget av ansvar i forhold til verdier og inkluderende etiske begrunnelser, og samtidig er uttalelsene mer knyttet til relasjonelle erfaringer i hverdagslivet. I forhold til likeverdsdiskursen er føringer her nærmere knyttet til handling og aktivitet. Tilpasningen refererer til den voksnes ansvar i forhold til å ha ambisjoner om å la sine idealer, valg og handlinger tilpasse seg barnet. Pedagogene beskriver et ansvar for å vise omsorg, empati og anerkjennelse i de daglige samværmøtene de deler med barn. De prøver å tone inn sin modus til å besvare og samsvare med barnets i samværet. Her finnes representative utsagn hos alle deltakerne, noen går i retning av aktiverte handlinger i praksis, mens andre speiler holdninger og innstillinger som de mener er viktige å være i stand til å benytte i sitt repertoar som pedagog. Utsagnene under mener jeg viser slike relasjonelle tilpasningsføringer;

Førskolelærer1: */---/..hvilke holdninger og verdier har jeg som en voksen i forhold til et barn, og da i relasjonen /---/..jeg kjenner en veldig respekt for dem som medborger.*

Førskolelærer2: *Kanskje fordi vi anerkjenner ulikheter hos voksne, – i motsetning til hos barn?/---/ Og hver gang du kan være i verbal dialog med barn som nettopp har begynt å utforske språket er jo helt fantastisk!*

Førskolelærer3: */---/...at det skal få bli sett og få være seg selv, på sine egne premisser...*

Førskolelærer4: *Det (barnet) har frihet, men skal samtidig forholde seg til andre mennesker..*

Førskolelærer5: */---/..min evne til å jenke meg etter barnet./---/ det å tilsidesette mine egne planer, å ha fokus på barnet...*

Førskolelærer6: */---/..det gjelder å møte dem på deres nivå. /---/Vi er til stede for hverandre.*

Førskolelærer7: *Men så er det de som virkelig klarer å sette seg ned, og som har et positivt syn på barn...*

Førskolelærer8: */---/...måten du er tilstede i samtaler, og tar deres ønsker og bekymringer på alvor./---/ Dette med å ikke innta en ovenfra – og nedholdning./---/ ..de har ganske mange ønsker og meninger, det må vi ta på alvor. Både ønskene deres, deres begrensninger og drømmene deres”*

Likeverdsdiskursen og tilpasningsdiskursen har noen felles forankringer i førskolelærernes uttrykte ansvar overfor barn, - barn skal regnes med, de er inkludert som deltaker i en relasjon med den voksne. Det kan likevel synes som om likeverdsdiskursen og tilpasningsdiskursen har noen felter der de ikke er forenlige, og dermed gir utfordringer i forhold til pedagogisk beslutningstaking. Et sted nevnes dette i forhold til hvordan planlegge og tilrettelegge og for læring;

Førskolelærer1: *I starten la vi bort alle avdelingplaner, "nå skal vi bare følge barnet!" – men det ble for løst. Det er en konstant læring..*

Og et annet lignende moment er i forhold til asymmetri i relasjonen barn – voksen; barn har færre erfaringer enn voksne, og de står i et avhengighetsforhold til voksne. En av førskolelærerne beskriver barns korte tidsperspektiv for livserfaring med følgende ordvalg;

Førskolelærer8: *...At du både tar hensyn til ønskene deres og begrensningene deres, både i opplegg og i hverdagen generelt.*

Her beskrives dilemmaer i forhold til hvor langt likeverdstanden skal trekkes i forhold til ansvar for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Pedagogene må ta stilling til spørsmålet hva er det barnet trenger fra den voksne. Tilpasningen rammes inn av noen erkjennelser om ulike roller, posisjoner og funksjoner.

Den tredje diskursen under fokusområde barnesyn er den som har mest ulike innholdsbetegnelser og forankringspunkter, - denne diskursen vil jeg kalle *erkjennelsesdiskursen*, - i det legger jeg uttalelser som belyser oppfatninger om hvordan barn erfarer og tilegner seg kunnskap om verden. Samtidig sier diskursive utsagn her noe om pedagogrollen, og hvilke funksjoner denne bør ha, den bringer også med seg erkjennelser av et oppdragermandat.

Her kan jeg filtrere ut flere ulikheter i svarene hos førskolelærerne under beskrivelser av *barn/barnesyn*, ved ulike valg de viser av sentrale betegnelser som finnes i de mer epistemologiske betraktningene av barn som deltakere i et samfunn, - når barnet innlemmes i det kunnskapsproduserende samfunnet, - der barn utvikler seg, der de er underveis og der de er lærende individer, prisgitt avhengighet og nære bånd til voksne individer rundt seg.

Her velger pedagogene fokusord med litt ulike konnotasjoner og fargeklanger; dette kan ses som en noe ulik forståelse av posisjonering og sin egen funksjon og oppdragerrolle i relasjoner med barn. Hos de tre første førskolelærerne (F1, F2 og F3) brukes ord som *respekt*

og *medborger*, ordet *respekt* brukes også hos den siste deltakeren (F8). Hos den fjerde (F4) *delaktighet* og *demokrati*.

Videre benyttes beskrivelser som har røtter i en utviklingspsykologisk diskurs med en tilnærming med didaktisk karakter hos flere av pedagogene slik eksempelutsagn som dette viser;

Førskolelærer4: /---/ *Vi har store utfordringer i det å lære barn om demokrati.*

Førskolelærer5: /---/ *hva jeg tror og tenker om hva barnet trenger for læring og omsorg, /---/ ...tilrettelegge for hvert enkelt individ.*

Førskolelærer6: *Barnet som kommer til oss er en ting som skal blomstre../---/.. vi skal være veiledere...*

Førskolelærer8: /---/... *å få være med å legge til rette, /---/ forme dem, .../---/ gi dem muligheten til å vokse og utvikle seg under trykke og gode rammer.*

Noen sammenligninger viser at det legges ulike nodalpunkter til meninger om hvordan barn tilegner seg kunnskap. Dette indikerer at det er ulike diskursive momenter som råder innen barnehagefeltet innenfor en erkjennelsesdiskurs. Eller at det diskursive felt, som også er en beskrivelse Laclau og Mouffe bruker om den delen av diskursen der ulikhetene beveger seg og konfronteres, har et overskudd av mening, det vil si alle de meninger som er ekskludert fra den rådende diskursen finnes tilgjengelige her (Laclau & Mouffe, 2002, pp. 27,61). Her er det ulikheter i representasjonene slik jeg ser det, noe følgende punkter kan illustrere.

I fire av svarene på spørsmålet om hva et barn er trekkes læringsaspektet raskt inn i besvarelsen (F4, F5, F6 og F8), – og dersom jeg også tar med samtlige beskrivelser av innhold i begrepet *barnesyn* i tillegg, er det enda ett svar som tar med *læring* og *utvikling* som naturlig innholdsbegrep (F1).

I ett av svarene dukker det opp et begrep som betegner barn som *kulturbærere* (F4), barns egen kultur nevnes også i betegnelser av *lekekultur* hos en av førskolelærerne (F7). Slik uttalelsene faller her henspiller de et noe ulikt syn på kulturbegrepet. Den første presiserer at dette kulturbærerbegrepet gjelder en grunnleggende antakelse som ”*vi alltid har ment og sagt her*”, og inkluderer videre barnet i et fellesskap bestående av barn og voksne som deler felles kultur. Den andre billedgjør et rikt og kompetent lekende barn som har sin egen kultur, der voksne ikke har de nødvendige kapasiteter for virkelig tilgang, ”*men bare kan drømme om*”. Slik uttrykker svarene at pedagogene plasserer seg i en noe ulik posisjon i forhold til sin deltakerrolle i barns kulturutøvelse.

Ett av svarene tydeliggjør og inkluderer de nonverbale barna ved beskrivelser av barnesyn som; ...*respekt for barns meninger og ytringer uavhengig av språk* (F3). Dette er en pedagog som har sitt virke i en gruppe med barn rundt ett års alder.

Tre av deltakersvarene stopper opp ved, og problematiserer, begrepet *barnesyn*. Det første svaret presenterer sine refleksjoner over dikotomisering av begreper, som oppleves som et krav om å bli presset inn i en forståelsesform der kun visse begreper er gyldige. Denne førskolelæreren står midt i en videreutdanning i tillegg til jobben i barnehage (F2). De to andre pedagogene som stopper opp ved begrepet og mener det kan erstattes med *menneskesyn*, noe de gjør i sine svar, som en naturlig konsekvens av deres syn på mennesker som likeverdige uavhengig av alder (F4, F1 og F2). Alle disse tre pedagogene arbeider i Reggio Emiliaprofilerte barnehager.

I erkjennelsesdiskursen males ”ulike” representasjoner av barn fram, der utgangspunktet for den pedagogiske handlingen funderes i forskjellige meninger av hvilken posisjon for tilegnelse av kunnskap barnet befinner seg i, med påfølgende ulik vektlegging av det ansvaret pedagogens rolleutøvelse skal preges av. Skal barn utvikle seg og ”blomstre”? Er barn allerede fra de er nyfødte like kapable som voksne til å ta til seg lærdom? Må barn i sin egosentrisitet ”tøyles” inn i et demokratisk tankesett? Befinner barn seg i en annen ”kulturleir” enn de voksne? Skal den voksne dermed se på seg selv som lærer, tilbyder, veileder, tilrettelegger, oppdrager eller medlærer? Eller skal flere av rollene settes i spill samtidig? Disse grunnoppfatningene får betydning for hvilke planer og refleksjoner pedagogene ser for seg som ”naturlige” i sin praksis i barnehagen. Av de tre diskursene jeg har belyst under barnesyn er det erkjennelsesdiskursen som er åpnet, i den forstand at det finnes flest flytende forankringspunkter som tillegges ulike innhold.

Oppsummering barnesyn:

Her beskrives tre diskurser; *likeverdsdiskurs*, *tilpasningsdiskurs* og *erkjennelsesdiskurs*

Førskolelærerne er samstemmige i å beskrive en likeverdsdiskurs som førende i sin praksis, men uttalelsene har nyanser i hvor langt likeverdstanden trekkes i forhold til konkret handling. Det kan synes som de uttalelsene som betegner barn som borger og medborger av det samme fellesskap som voksne bringer til torgs en noe mer likeverdspreget handlingskonsekvens av ytringene.

En diskurs med noen felles forankringspunkter med likeverdsdiskursen; tilpasningsdiskursen, synliggjør et ansvar for å tone inn den voksne i relasjonen med barnet i størst mulig grad. Her utfordres pedagogene i pedagogisk beslutningstaking, - de stilles overfor spørsmålet om hva som er deres ansvar og hva som er barnets ansvar i forhold til læring og det pedagogiske mandatet førskolelærerne skal fylle.

Erkjennelsesdiskursen er den minst lukkede av diskursene i denne sekvensen. Her finnes flest ulike forankringspunkter, og nodalpunkter fra ulike paradigmer posisjonerer pedagogene i noen grad ulikt i forhold til syn på hvordan barn tilegner seg kunnskap om verden.

Andre momenter under syn på barn; ett av svarene inkluderer de nonverbale barna eksplisitt.

Og begrepet *barnesyn* problematiseres av flertallet av pedagoger fra Reggio-profilerte barnehager, de mener *menneskesyn* er et begrep de heller vil bruke.

Evaluering

Denne delen av analysen belyser diskurser som er uttrykt og styrende for forståelser og ansvar pedagogene synliggjør i sine uttalelser om sine evalueringspraksiser. Her har jeg i analysen både sett på evaluering uttalt som tanke, språk og handling, for, om mulig, å få med det ontologiske aspektet slik det artikuleres inn i en hverdagspraksis.

Spørsmålene under dette fokusområdet ønsket å belyse hvilket innhold førskolelærerne uttrykker at de legger i innhold av begrepet evaluering, samt hvilke konkrete evalueringspraksiser de selv deltok i. Hvordan pedagogene forholder seg til Rammeplanen i sitt evalueringsarbeid ble også trukket inn i et av spørsmålene. Jeg hadde også et ønske om å finne i hvilken grad barn blir trukket inn som deltakere i evalueringspraksisen.

Diskursive monumenter: Et sentralt diskursivt premiss for evaluering som jeg selv bringer med meg inn i denne delen av intervjuet er Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold, i og med at jeg har et spørsmål som går på førskolelærernes bruk av denne. Den ser jeg på som et grunnleggende diskursivt tekstmonument, - *monument* er her betegnende for de ruvende maktpåliggende tekstene, som gir pedagogene føringer i forhold til det ansvar de har for å forplikte seg på å utføre et oppdrag styrt av samfunnets, til enhver tids folkevalgte, lovgivere (Åkerstrøm Andersen i Neumann, 2001, p. 52).

I hvilken grad Rammeplanen brukes som et hverdagsverktøy i evalueringen varierer, men at den har en sentral plass som et forpliktende dokument å stå til ansvar overfor viser følgende uttalelser hentet fra flere av førskolelærerne;

Førskolelærer6: *Rammeplanen ligger i bakhodet,..*

Førskolelærer7: *..vi er jo pålagt å gjøre det..(bruke Rammeplanen)*

Førskolelærer8: *Vi bruker Rammeplanen på ped.ledermøter, i månedsbrev og månedsplaner bruker jeg litt sitater derfra.*

Førskolelærer5: *Jeg bruker den nok mer enn de andre på avdelingen, men nå er det mer min jobb å gjøre det også..*

Førskolelærer1: *Rammeplanen brukes ekstremt mye! Det er sterkere føringer i den nye enn før.*

Slike utsagn tyder på at diskursive føringer gitt i planverket ofte er til stede i førskolelærernes bevissthet. De uttrykker et ansvar for å oppfylle forpliktelsene som samfunnsoppdraget gir.

Av andre lignende autoritative dokumenter dukker Barnehageloven og Stortingsmelding nr.41 *Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet)* opp i intervjuene som sterke diskursive monumenter som pedagogene forholder seg til som i utsagnet her;

Førskolelærer4: *Kvalitetsmeldingen er jeg bekymret over, den dreier for mye i retning av kartlegging av for få områder!*

Når jeg spør om den pedagogiske plattformen i barnehagen til den enkelte førskolelærer er nedskrevet og uttalt, og hvilket barnesyn de mener barnehagen fremmer, er det også vesentlig for flere at dette fungerer som et diskursivt element som de forholder seg ansvarlig til, i den grad de opplever seg som en del av det fellesskapet som har utmeislet den pedagogiske plattformen der evalueringen deres forekommer. Dette varierer etter hvilken deltakerposisjon den enkelte har i barnehagens praksis, om de opplever at de er en del av personalgruppens ”vi”, og om i hvilken grad de har involvert seg i utforming av pedagogisk profil selv, om de har jobbet lenge nok til å oppleve at de har ytre systemer og strukturer som finnes i den gitte barnehagepraksisen ”under huden”, noen av intervjudeltakerne har svært kort fartstid i sin barnehage. Ansvar for å jobbe med læreplanarbeid, der evalueringsprosesser inngår, funderes i Rammeplanen og samtidig i egen årsplan. Disse begrepene er sentrale forankringspunkter.

I tillegg nevnes lokale barnehageadministrasjoners planer som implementeres i barnehagene i den enkelte kommune, etter vedtak om styrket fokus på for eksempel språkstimulering, generell planlegging og evaluering av praksisen, samt kartleggings – og observasjonsskjema

som barnehagene enten er pålagt eller selv har valgt å bruke i evalueringsarbeidet sitt. Variasjonen i slikt materiell i disse sju barnehagene spenner fra lokalt utformede kvalitetssikringsmodeller med innebygde visjoner og mål for praksisen på kommunalt nivå, kartleggings – og observasjonsskjema som TRAS og Alle Med, Marte Meo – veiledningsskjema, verdidokument med felles formulert pedagogisk plattform for flere barnehager, overgangsskjema til bruk for de eldste barna som er skolestartere, didaktiske evalueringsskjema over aktiviteter, og egne utformede progresjons – og observasjonsskjema, samt dokumentasjon.

Når det gjelder å innlemme disse diskursive elementene i sin egnevaluering finnes det også stor spredning i utsagn fra de ulike førskolelærerne. I de forskjellige beskrivelsene omtales dokumenter, skjema og maler av og til som noe ”vi har”, noe ”vi bruker”, ”noe vi er pålagt”, noe ”vi har forpliktet oss på”, eller noe ”vi ikke vil ha”, eller ”bare ikke gjør.” Følgende styrer uttrykker seg slik om det å kartlegge ferdigheter hos de eldste barna i barnehagen før de skal over til skolen;

Førskolelærer4: *Vi er ikke pålagt noe kartlegging av barna fra kommunens side heldigvis. Vi kan bruke.*

J: *Og det er ingen krav i forhold til skolestart heller?*

Førskolelærer4: *Nei, og det har vært en veldig viktig kamp for oss! En stor del av styrene her i byen er opptatt av at kartlegging ikke skal bli et skal og må for de ansatte i barnehagene!*

J: *Men dere har måttet ta en kamp på det, – det høres slik ut når du sier det sånn?*

Førskolelærer4: *Nei, – ikke kamp, vi bare lar være.*

En annen styrer, som arbeider i en kommune der det jobbes med overgangsprosedyrer for barnehage – skole, uttrykker seg slik;

Førskolelærer1: *Det var mye tettere samarbeid før 6åringene forsvant inn i skolen, da var det intervju med læreren og så videre., når det brått ble slutt så havnet vi litt tilbake i dette med å måle kunnskaper, det synes jeg er trist.*

Jeg mener jo ikke at vi ikke skal gi dem kunnskap – men du kan ikke måles på kunnskap når du går ut av en barnehage! Vi protesterer der vi kan - i de fora vi har meldt oss inn i ulike grupper der kvalitet i barnehage og skole er tema.

Dette er et felt med det Neumann beskriver som et område med ”mye liv og røre” i meningsdannelsen. Her uttrykkes både lojalitet, pliktoppfyllelse, nytteverditenkning og samtidig skepsis og opposisjon. Den helt nyutdannede førskolelæreren svarer som følger når jeg spør om hvilken nytte hun ser for seg at skjemabruken deres har i evalueringen;

J: *Hvilken nytteverdi ser du selv – i forhold til de ulike brukerne i barnehagen?*

Førskolelærer7: *På en måte ser jeg veldig nytteverdi av skjemaevaluering, – det er et middel for å snappe opp eventuelle problemer. Men jeg synes ikke man klarer helt å oppsummere et barn i et skjema. Så jeg er litt kritisk til de skjemaene kjenner jeg./---/ Personalet får oversikt over eventuelle problemer. Det største problemet synes jeg er når hele sirkelen er ferdig utfylt – jeg hadde et slikt tilfelle nå, – og hva gjør du da? Skal vi ikke jobbe mer med det barnet da eller? Skal vi bare ”glemme” slike barn da? Det er jeg kritisk til. For det er jo ting som ikke faller inn i skjemaet.*

Den andre diskursen jeg finner under svar på hva evaluering innebærer baserer jeg på uttalelser som knytter evalueringen, og kunnskap om denne, til konteksten barnehage.

Realitetsorienteringsdiskurs: Under evalueringsspørsmålene er det ett moment som er felles for mange av deltakerne, - evaluering er noe de har lært mest om i møtet med mennesker og praksiserfaringer i barnehagen. De som tok utdanning for lenge siden tar mest avstand fra den kunnskapen som ble dem til del i utdanningsløpet når det gjelder evaluering.

Flere synes de har fått lite eller ingenting av dette i førskolelærerutdanningen sin. Og noen er også kritiske til innhold og vinkling på det de har fått presentert om evaluering i løpet av utdanningen, – spørsmålet jeg stiller er om hva de synes de fikk av evalueringkunnskap gjennom utdanningen sin;

Førskolelærer1: *(Hvisker) Huff, den var grøsselig” (Tenker seg om, leter etter ord, og sukker). Vi brukte Arvidsson Observasjoner som den eneste faglitteraturen i 1981. Mange av de evalueringene som jeg gjorde i utdanningen var altfor mye basert på tolkninger*

Førskolelærer5: *Jeg har lært meg å evaluere av meg selv, (latter) fikk lite av det i utdanningen synes jeg. Det kommer også med erfaring og trygghet med årene.*

Førskolelærer6: *(Latter) Jeg lærte det i hvert fall ikke på lærerskolen – for å si det sånn! (Latter) Erfaring og samspill med kollegaer har lært meg å evaluere.*

Slike utsagn kan vise til en diskurs der barnehagefolk definerer kunnskap som erfart og opplevd i menneskemøter som noe som står i sterk motsetning til, og kanskje delvis som ”gyldigere” enn, teoretisk kunnskap. Betegnere som kan tolkes ut av utsagnene ovenfor er at kunnskapen som ble lagt fram i den formelle utdanningen var *ensidig, utdatert, lite praksisnær og lite hensiktsmessig*, og her leses også en avstand mellom ”teoretisert skolebenk” og ”realitetsbarnehage”.

En annen beskrivelse fra en av deltakerne som arbeider i en barnehage som nylig har lagt bort tidligere profileringsmodell kan legges til i en lignende diskursiv praksis, - der uttalelser fra personalet kunne tolkes i retning av lettelse for å slippe å forholde seg til en ”fremmed” kunnskapsfundert modell;

Førskolelærer5: *Nå har vi lagt vekk Reggio Emiliaprofileringen dette året,.. mange som ytret "Pjuh – nå slipper vi å gjøre det!"*.

I dette tilfellet hadde kompetanse og erfaringer forsvunnet med personale som forlot barnehagen, og en pådriverfunksjon ble svekket.

Slike uttalelser kan invitere til å tenke videre at den store andelen av allmenn og folkelig kunnskap som den kulturelle kapitalen personalgruppene i barnehager representerer, med bare omtrent en tredjedel faglærte, kan bidra til å styrke denne oppfatningen blant pedagoger. I denne diskursive artikulasjonen markeres en avstand mellom den formelle kunnskapen som utdanningen bidro med, og den selvopplevde evalueringserfaringen arbeidet i barnehagen har gitt. Realiteten i barnehagen og de selvopplevde erfaringene gir et "sannere" bilde av virkeligheten enn skolelærdommen evnet.

To av de nyutdannede pedagogene derimot forankrer kunnskapen i utdanningen sin, den ene trekker fram en spesiell lærer som har betydd mye i forhold til fokusering på refleksivitet, mens den andre sier det slik;

Førskolelærer8: *Vi lærte jo å evaluere på skolen, i alle fag egentlig. Vi skrev mange oppgaver med "hvorfor ting gikk som det gikk" og sånne ting. Teoribasisen lærte vi på skolen. Men jeg evaluerer på en helt annen måte nå enn når jeg bare satt på skolebenken og forholdt meg til teori,...*

Avslutningsvis konstaterer også denne siste pedagogen at "virkeligheten i barnehagen" endrer hans oppfatninger i forhold til evaluering.

Andre beretninger som kan høre inn i en slik diskursiv praksis, der realitetene definerer agendaen, er uttalelser som konstaterer en fysisk erkjennelse av kunnskap og erfaringer, - flere av pedagogene synliggjør sin tause kunnskap på følgende måte;

Førskolelærer2: *Men det handler kanskje om en slags trygghet, jeg kjenner når vi er "innafor" og når vi ikke er det. Jeg kjenner når vi har det didaktiske fundamentet som skal til, jeg vet når det er godt og når det ikke er godt.../--/ Når vi lykkes så kjennes det i kroppen, – vi er i flytsonen. Du ser at det gløder av de folkene du jobber sammen med! Jeg kjenner det også i forhold til dialogen med foreldrene..*

Førskolelærerne som har lengst yrkeserfaring aktiverer oftest et slik "arkiv av tidligere erkjennelser" å basere sine uttalelser på. For eksempel slik denne styreren uttrykker sin erfaringsbaserte kunnskap om barn som vesentlig i forhold til å ikke tro at kartleggings skjema gir full innsikt;

Førskolelærer4: *For det vet du jo likevel! Når du er sammen med ungene, hvis du er til stede, så ser du hvordan ting er!*

Slik demonstreres at den kunnskapen som de konteksterfarte erkjennelsene i det daglige arbeidet blant mennesker har gitt er et stødig fundament for avgjørelser og valg videre.

Også i forhold til systematisk observasjon som en del av praksisen løftes den praksisnære erfaringen fram som sentral;

Førskolelærer5: *Men vi har mest uformell observasjon underveis, det er den som skaper diskusjon på møtene. Det er aldri sånn at "Nå setter jeg meg ned, nå er det min tur, nå sitter jeg bare her og ser." Men noen har jo et mer trent blikk for å observere.*

Hvilke spesifikke kvaliteter i forhold til barn eller evaluering det "trente blikket" ser, og muligens synliggjør for kolleger i felles diskusjoner, nevnes ikke i dette svaret. Om det er en egenskap som er basert på mengde erfaring, formell kunnskap eller pedagogisk teft og talent sies det ikke noe om.

Som nevnt innledningsvis angående bruk av begrepene *evaluering* og *vurdering* presenterer pedagogene med tilknytning til Reggio Emiliafilosofisk plattform uttalelsene sine synligere og oftere forankret i nodalpunktene *refleksjon* og *dokumentasjon* enn de øvrige pedagogene gjør. De som har bakgrunn i tenkning og praksis influert av Reggio Emiliafilosofisk tilnærming bruker likevel, på linje med de andre, *evaluering* for å beskrive prosesser de går gjennom når de praktiserer pedagogisk dokumentasjon og refleksjon som denne styreren gjør;

Førskolelærer1: *...barnehagene i nettverket svarte da på høringsrunden at vi bruker pedagogisk dokumentasjon som et arbeidsverktøy for å kunne vurdere eller evaluere arbeidet vårt.*

Og alle deltakerne legger innhold til begrepet *evaluering* som betyr en prosess med ettertanke og refleksjon rundt, og om nødvendig, endring av praksis.

Oppsummering evaluering:

Alle førskolelærerne ser evalueringsarbeid som viktig for å drive den pedagogiske praksisen i ønsket retning. For pedagogene fra Reggio-profilerte barnehager er pedagogisk dokumentasjon og refleksjon det samme som evalueringsarbeid.

Under dette fokusbegrepet har jeg belyst to diskursive føringer i svarmaterialet. Det er *diskursive monumenter* og *realitetsorienteringsdiskurs*.

Den første er de store diskursive dokumentene og planene som implementeres i barnehagen fra sentralt og lokalt hold, Rammeplanen, Barnehageloven, "Kvalitetsmeldingen" fra

Stortinget og lokale kvalitetssikringsplaner. Disse er tydelig til stede i førskolelærernes forpliktelsesansvar, og i daglig evalueringsarbeid.

Også interne årsplaner, visjoner, didaktiske skjema, kartleggings – og observasjonsskjema, og dokumentasjon forholder pedagogene seg til som viktige elementer i sin evalueringspraksis, det å skulle evaluere oppleves som et påtrykk både innenfra og utenfra barnehagen. Et økt trykk på læringsdimensjonen for barnehagebarn skaper engasjement og diskusjon. Her er det stor variasjon i hvordan den enkelte posisjonerer seg. Uttalelsene bærer preg av lojalitet, pliktfølelse, nytteverditenkning, skepsis og opposisjon.

Realitetsorienteringsdiskursen: Det er bare de yngste førskolelærerne som forankrer kunnskap om evaluering i utdanningen sin. De fleste mener at evaluering er noe de har lært i praksis i barnehagen i møte med mennesker og virkeligheten, og at de fikk ingenting eller lite fra utdanningen. Ytringer her kan leses som et uttrykk for at erfart praksisnær kunnskap har større gyldighet enn teori.

Vurdering

Først vil jeg problematisere omkring begrepene *evaluering* og *vurdering*. Når jeg har valgt å kalle førskolelærernes egen refleksjon over teori og praksis i barnehagen for evaluering så er det først og fremst fordi det er et begrep jeg har brukt gjennom yrkeslivet, og som jeg kjenner meg hjemme i. Og selv om disse ordene er synonymmer i følge *Bokmålsordlisten*, og begrepet *vurdering* er det som Rammeplanen bruker, så er det tydelig at innhold som legges inn i begrepene ikke er helt synonyme i svarene førskolelærerne gir i denne studien. Det virker som om den aktiviteten som en vurderende person bedriver ikke er helt det samme som den en evaluerende person bedriver.

I svarene som gis rundt min polarisering av disse to begrepene kommer det helt klart fram at dette ikke er to entydige mesterbetegnere for aktiviteten egnevaluering i barnehage. Noen av førskolelærerne stiller spørsmål ved dem, noen forkaster dem, noen er usikker på innholdslikhet og en gir diametralt motsatt definisjon enn det jeg forventer. Disse ordene kan dermed forstås som flytende betegnere i Laclau og Mouffes begrepsvokabular – her er det flere ulike diskursive føringer som slåss om å fylle betegnerne med mening og innhold, noe førskolelærerne eksplisitt viser i sine uttalelser. Utsagnene fra alle intervjudeltakerne spres over et bredt spekter når de skal beskrive hva de legger i ordene.

Vurdering beskrives som et noe enklere begrep enn *evaluering* hos noen av førskolelærerne. eller som et mer instrumentelt teknisk begrep, med færre relasjonelle og refleksive aspekter ved seg.

Her dukker det opp en delelinje i deltakergruppen ettersom alle pedagogene fra ReggioEmiliaprofilerte barnehager vil bytte ut begge begrepene *evaluering* og *vurdering*, og heller erstatte dem med *refleksjon* og *pedagogisk dokumentasjon* (F1, F2, F3 og F4). Også den pedagogen som har tidligere bakgrunn fra Reggioprofilert barnehage finner ordet *vurdering* som negativt ladet;

Førskolelærer2: *Det er et teknisk begrep som jeg forbinder med karaktersetting og skala – setting, jeg liker ikke det. Evaluering er mer konstruktiv enn vurdering.*

Førskolelærer5: *Vurdering synes jeg er et vanskelig ord, jeg føler ikke at det er det samme som evaluering, - det går mer på en skala eller terningkast. Er jeg flink eller ei? Kan jeg det? Kan jeg det ikke? Mens evaluering går mer på hvem er jeg? Hva gjør jeg? Hva så jeg? For meg er vurdering et negativt ladet ord.*

Men bildet er ikke entydig, innen gruppen med pedagoger som er nevnt ovenfor finnes det også beskrivelser som benytter ordet *vurdering* som en betegnelse som godt kan beskrive egenevaluering som følgende utsagn fra denne styreren viser;

Førskolelærer1: *Et enkelt "Gjort, lært, lurt" – vurderingsskjema har vi brukt i praksisen når vi evaluerer ulike prosjekter. Dette har hatt stor nytteverdi og gitt en god systematikk..*

Ikke alle problematiserer dermed *vurdering* i like stor grad, også de to følgende førskolelærernes svar viser en annen tilnærming;

Førskolelærer6: *Evaluering, – vurdering..ehm.. Jeg skiller ikke evaluering og vurdering så veldig. Vurdering er et litt enklere begrep; gjelder valg du tar der og da, mens evaluering gjelder de store vyene. Vurdering er mer; den eller den? Fisk eller kjøtt? Det er et litt enklere begrep.*

Førskolelærer8: *Jeg føler det er noe du ofte gjør i forkant, vurdere ulike aspekter og sider ved en sak, når vi planlegger og tar høyde for ting. Sikkerhetsvurderinger ved turer, nivå på oppgaver som vi tilbyr i førskolegruppen, at du i forkant hele tiden har vurdert hvordan dette vil slå ut.*

Pedagogen ovenfor inkluderer *vurdering* i stor grad som en positiv del av planleggings – og evalueringsarbeidet, som noe man må gjøre i planleggingen i forkant av pedagogiske opplegg for å oppnå å tilby et godt produkt til barna. Han har jobbet ett og et halvt år etter ferdig førskolelærerutdanning.

I spørsmålsstillinger under fokusområde *vurdering* ønsker jeg å få svar på om førskolelærere i utgangspunktet legger likt betydningsinnhold i begrepene *evaluering* og *vurdering*, noe svarene ovenfor klart viser at de ikke gjør. I spørsmålsformuleringer i intervjuguiden har jeg

ikke lagt inn negativt ladet fortegn på ordet vurdering. For enkelte representerer dette en utfordring når de skal besvare spørsmål i denne sekvensen slik denne pedagogiske lederen uttaler;

J: *Hvilke likheter og ulikheter ser du i voksnes og barns opplevelsesverden når det gjelder begrepet vurdering?*

Førskolelærer2: *Barna senser kanskje vurdering mer enn voksne? Barn vil ha tilbakemelding når de for eksempel står oppå noe og sier "Se meg!" Da er det opp til meg om det skal bli en vurdering, eller om det skal bli at jeg ser barnet. Jeg kan jo også som voksen kjenne på at de andre vurderer meg, om jeg er i en konfliktsituasjon med et barn kanskje. Men jeg er usikker på om det handler om vurdering...eller om det handler om hvilke diskurser som er rådende på avdelingen på hvordan vi håndterer slik ting eller...Janteloven er jo også en usynlig ting som regulerer oss. Jeg hører at det er vanskelig å svare når jeg må forholde meg til ordet vurdering.*

Andre momenter jeg ønsker å belyse ved spørsmål stilt her er hvordan de opplever at de lykkes i arbeidet, og hvordan de håndterer det uforutsette i barnehagehverdagen. Også om barns initiativ trekkes inn i vurderinger spørres om, og om barna i noen grad får ansvar for å vurdere måloppnåelse, og hva de slipper å ta ansvar for. I hvilken grad ytre faktorer påvirker vurderingsarbeidet er også en side som ønskes belyst.

Subjektivitetsdiskurs: Den diskursiviteten som jeg kan trekke ut av besvarelsene hos dem som finner vurdering negativt, og som mener dette er en aktivitet som søker å måle enkeltbarns ferdigheter i forhold til gitte standarder, betegnes ved følgende nodalpunkter; *tulleord, teknisk begrep, "uttafra og inn", vurdere er i forhold til noe som er definert på forhånd, det går mer på en skala eller terningkast*, velger jeg å konstruere som en subjektivitetsdiskurs. Disse forankringspunktene legger mening inn i vurdering som en aktivitet som ikke gagnar barns subjektivitet slik de beskriver det, og de ønsker eksplisitt både å ta avstand fra aktiviteten og begrepet.

Oppsummering vurdering:

Vurdering og evaluering oppleves som to ulike begreper for deltakerne i studien. Vurdering krever mindre grad av refleksjon, eller gjelder valg som er konkrete, enkle, eller kun for her-og-nå-avgjørelser. Evaluering har mer positiv ladning, og gjelder de langsiktige visjonene og planene, og har et større anstrøk av ettertanke.

Under fokusområde vurdering har jeg trukket ut en diskurs fra svarmaterialet; *subjektivitetsdiskurs*. Her søker de som synes vurdering er et negativt begrep, og en uønsket aktivitet som innebærer måling av enkeltbarns ferdigheter, å ta avstand fra vurdering for å

kunne ivareta subjektivitet og vise respekt for enkeltbarn. Ikke alle problematiserer begrepet vurdering, men ser det som en del av planleggingsarbeidet på linje med evaluering.

Mangfold

Under dette fokusbegrepet ønsket jeg å studere uttalelser som kunne si noe om individet i gruppen i barnehagekontekster, hvilke utfordringer det fantes i forhold til å tilgodese enkeltbarn som unike og med rettigheter i den store gruppen. Her spurte jeg spesielt om alder på barn kunne avstedkomme ulike oppfatninger og praksiser, og samtidig hvordan ”flerhet” dyrkes som et samtaletema eller aktuelt fokus i forhold til dialogene og aktivitetene med barn, og om hvordan pedagogene forholder seg til enkeltbarnets initiativ i barnehagen.

I denne delen av intervjuene har jeg funnet tre diskurser å belyse; *tilstrekkelighetsdiskurs*, *heterogenitetsdiskurs*, og *verbalitetsdiskurs*. I tillegg et tydelig artikulert innhold av mangfold som et begrep som lett knyttes til etnisitet, uten at jeg har trukket det fram som en egen diskurs i forhold til problemstillingen min.

Mangfold og etnisitet: I utgangspunktet så jeg for meg at beskrivelser om mangfold skulle si noe om betingelser for, og verdier som hegnes om i forhold til enkeltindividet. Men begrepet mangfold ble i sterk grad beskrevet i forhold til etnisk og kulturell tilhørighet i alle intervjuene, - her kan jeg snakke om en diskursiv føring av etnisitet innleiret i mangfoldsbegrepet. Ordet *flerkulturell* kan betegnes som en ”flytende betegner”, – nevnes begrepet mangfold kobles dette inn i en viss lesefortolkning der flerkulturell bakgrunn er en del av og organiserer det forståelsesrommet som gir innhold og mening til ordet mangfold.

Ikke alle besvarelsene flagger det flerkulturelle aspektet helt først i svaret de gir, men hos de fleste dukker det forholdsvis tidlig opp. Jeg nevner, som intervjuer, i liten grad linken til flerkultur i spørsmålene, i et par intervju spør jeg direkte om de har mange flerkulturelle barn i barnehagen, ellers bruker jeg ord som mangfold, forskjellighet, homogenitet, annerledeshet og variasjon i spørsmålsformuleringer.

Den raske koblingen til etnisitet kan finnes selv om flere forholder seg til, og framhever, mangfold av individer og ulike individuelle uttrykk som sentralt i sitt grunnleggende syn på mennesket. To av svarene uttrykker spesifikt at mangfold ikke kun skal gjelde etnisitet, men at det handler om individuelle egenskaper og ulikheter som disse svarene viser;

Førskolelærer3: *Jeg mener det ikke handler om etnisitet og den biten der, - det er det også selvfølgelig – men det er like mye mangfold i en helt norsk barnegruppe.*

Førskolelærer7: *Men mangfold er ikke bare folk fra andre land, - det kan jo være mangfold innen en gruppe med etnisk norske barn også. Vi bor ulike steder, kommer fra ulike bakgrunner og kulturer alle sammen, som skaper et mangfold..*

Bare en av de sju barnehagene hadde stor del av flerkulturelle barn i barnegruppen. Her er svaret på hva hun legger av innhold i begrepet mangfold som følger;

Førskolelærer5: *Ved mangfold tenker jeg mange språk, mange forskjellige kulturer, mange ulike interesser..*

I hennes svar er både etnisitet og individuelle interesser inkludert i beskrivelsen. På spørsmål fra meg om barnegruppen er homogen er det likevel tre av pedagogene som svarer at de har heterogene grupper, den ene på bakgrunn av at de har mange barn med flerkulturell bakgrunn, de to øvrige på basis av det prinsipp at de ikke ser på en gruppe barn som en homogen enhet i det hele tatt.

Jeg konstaterer at etnisitet er en sterk føring i leseforståelse av begrepet mangfold fordi det kom tydelig fram i svarmaterialet. Til tross for dette har intervjuvarene likevel samtidig beskrevet barn som enkeltindivider i gruppen ved flere anledninger, og da også i retninger som kan brukes til å belyse problemstillingen i forhold til førskolelæreres forståelser av mangfold i et videre perspektiv.

Tilstrekkelighetsdiskurs: Under redegjørelser for innhold i mangfoldsbegrepet er det flere som viser til et gap mellom visjoner og virkeligheten slik den fortoner seg i store barnegrupper med mange praktiske gjøremål. Uttalelsene her leser jeg inn i en *tilstrekkelighetsdiskurs*. Her møtes både den enkelte pedagogs krav eller idealer til seg selv og krav som kommer utenfra, enten fra det nærmeste fellesskapet eller fra samfunnet utenfor barnehagen. Her ønsker pedagogen å leve opp til og fylle mange roller, både av etisk og praktisk art, og gjerne motstridende og samtidige. Idealene av ulik art skal arbeides mot, og pedagogene takler ulikt hvordan de ”står i det ufullendte”. Med begrepet det ufullendte refererer jeg til det å utøve sitt arbeid i et spenn mellom to sannhetssfærer, - på den ene siden sine idealer som de tror på og arbeider mot, og på den andre siden sin realitet som de kjenner på kroppen hver dag, der idealene ofte er uopnåelige. Tilstrekkelighetsdiskursen legger inn tidsaspekt, mange praktiske gjøremål, mange barn og stress som forankringspunkter og meningsbærere for hva som er mulig å få til, rekke over og oppnå i hverdagen, også i forhold til enkeltbarn. Og med konsekvenser for samhandlinger overfor barn som denne styreren sier;

J: *Er det spesielle ting som er mer utfordrende enn andre ting?*

Førskolelærer4: *Vi kan bli for autoritære noen ganger, – vi har veldig mange arbeidsoppgaver som gir en stressende hverdag. Det er den største utfordringen, – selv om jeg skjønner at vi lever i en virkelighet som kan utløse autoritet, så mener jeg det er veldig uheldig og går på respekten løs, at man lager seg for mange regler som barna skal innrette seg etter. Det er den største utfordringen synes jeg.*

Førskolelærerne uttrykker ansvar for å ”se det enkelte barn” og håndtere grupper av forskjellige barn, med for eksempel demokratiske spilleregler som rettesnor. Samordnet opptak griper inn og påvirker barnegruppestrukturene som en styrer har hatt større råderett over før, og gjør det komplisert å sette sammen barnegrupper i et slikt mangfold som de ser som ønskelig. Personalfellesskapets enighet utfordres og interessekonflikter kan oppstå under stress, med mange praktiske gjøremål som må utføres i barnehagens daglige drift, og med knapp tid til samlende diskusjon og refleksjon. Styrerens svar nevnt under viser også at tiden skal fordeles på mange arbeidsoppgaver;

J: *Når overser du barns initiativ?*

Førskolelærer1: *Når jeg er sammen med barn så er det ofte når jeg er presset på tid og gjøremål at jeg kan overse deres initiativ. Og noen ganger tenker jeg at de bruker andre språk enn det jeg gjør også, slik at jeg ikke ser det.*

Vårt system er ikke tilrettelagt for møtetid slik som de har i Italia for eksempel. Vi har ulike rammer i Norge og Italia, – der sover alle barna for eksempel, det frigir refleksjonstid. Vi skal gjøre mange praktiske gjøremål i tillegg.

En av førskolelærerne beskriver en hverdag der hun ofte opplever at alle barna ”skjæres over samme kam”. En annen sier det finnes utfordringer i å samle individuelle barn med ulike gemytt i gruppeaktiviteter.

Flere av førskolelærerne fremstiller det konfliktfylt å følge opp et ansvar i forhold til å tilgodese både enkeltindividet og mangfoldet i gitte situasjoner preget av travelhet og med mange praktiske gjøremål som skal utføres. At knapphet på tid er et sterkt forankringspunkt i tilstrekkelighetsdiskursen vises i disse beskrivelsene;

Førskolelærer2: *Det kan være en utfordring i stressede situasjoner, når vi har det travelt*

Førskolelærer3: *Ved ukjente vikarer for eksempel kan det være vanskelig – å få møte alle disse ti barna.*

Førskolelærer4: *Det er alvorlig fordi det skaper situasjoner som gjør at du kan overse barns initiativ, vi kan så lett overse barns initiativ og motivasjon til læring når vi ikke har tid.*

En av uttalelsene står for et tankevekkende brudd i tilstrekkelighetsdiskursen, en av førskolelærerne kommer med noen synspunkter i forhold til opplevd stress og tidsknapphet som går i en retning av refleksjon rundt hvordan man håndterer ”å stå i det ufullendte”. Hun

presenterer en annen definisjon av ”ongoing conversations” i barnehagen om at det er vanskelig å strekke til, og at det er for travelt til rekke over alt man ønsker å oppnå, på denne måten;

Førskolelærer5: *Ytre faktorer påvirker veldig mye hvordan vi vurderer, men det er gjerne tankene våre om organisering som påvirker mest! Mye er mye mer styrt av meg som menneske og mine tanker enn de ytre faktorene. Vi er redde for å slippe kontroll her også tror jeg.*

J: *Dersom det er en tanke om at det påvirker – vil det bety at påvirkningen ikke er reell? Mener du at det likevel er rom for å gjøre noe med det?*

Førskolelærer5: *Mye er mye mer styrt av meg som menneske enn de ytre faktorene. At det er min tanke om hva som ikke går som er med og påvirker meg mer enn det den faktiske organiseringen..*

J: *Hva er det som gjør at den tanken er så tilstede tror du?*

Førskolelærer5: *Det er igjen dette med at vi er så redde for å slippe opp, miste styring og kontroll.*

Heterogenitetsdiskurs: Den andre diskursen jeg lokaliserer under mangfold velger jeg å kalle heterogenitetsdiskurs. Spesielt to av svarene understreker sterkt at mangfold er et viktig ansvarsområde å manifestere i forhold til menneskesyn og verdensanskuelse. Her registrerer jeg, - når jeg spør om barnegruppen er homogen, en motstand mot i det hele tatt å være villig til å bruke homogenitet som begrep for å kategorisere individer i grupper som disse to pedagogene uttalelser viser, dette er et forankringspunkt de ikke vil benytte;

J: *Er barnegruppen veldig homogen – er det lik bakgrunn på ungene her?*

Førskolelærer4: *Nei, barnegruppen er ikke homogen, det er mange ulike bakgrunner og bosteder. Uansett om alle bodde på samme sted så ville det vært ulikt! Det er hundretusen forskjelligheter det også!*

Det samme viser dette utsnittet av samtalesekvensen med den neste førskolelæreren;

J: *Har dere en homogen barnegruppe vil du si?*

Førskolelærer2: *Nei – jeg tror ikke det finnes homogene barnegrupper!*

J: *Huset sett under ett?*

Førskolelærer2: *Hva er en homogen barnegruppe da?*

J: *At barna kommer fra like bakgrunner for eksempel.*

Førskolelærer2: *Jeg greier jo ikke å tenke sånn – for hva er en lik bakgrunn da?*

J: *Hvis man tenker sosioøkonomisk da – at foreldre tjener likt eller..*

Førskolelærer2: *Omtrent likt?*

J: *..bor i samme strøk eller..?*

Førskolelærer2: *Ja. De er fra området her! (Jeg merker motstand i å ville bruke homogenitet som utgangspunktet for å beskrive en gruppe).*

J: *..eller har noenlunde like interesser?*

Førskolelærer2: *Vi er en privat barnehage. Vi har ingen barn med innvandrerbakgrunn i år for eksempel. Det er vel en form for homogenitet, som er helt synlig. Nja...Det er liksom ikke bare folk som tjener greit heller..de aller fleste hører til dette området, noen få fra andre skolekretser. Hmm..tja - hvordan bor de da? Jeg vet ikke om de bor i enebolig eller rekkehus eller, - hos de fleste jobber vel både mor og far. Så visst du skal si sånn da, tekniske ting, så er det kanskje en homogen gruppe. Men jeg vet ikke, for jeg har ikke spurt dem så fælt, for jeg er ikke så opptatt av om de er rike eller fattige eller hva de er.(liten latter)*

At deltakere innen en og samme barnehage og diskurs likevel kan posisjonere seg ulikt vises ved at styrer i samme barnehage som førskolelæreren ovenfor selv velger begrepet *homogen* for å beskrive barnehagens barnegruppe på denne måten når hun svarer på omtrent samme spørsmål;

J: *Er barnegruppen dere har nå veldig mangfoldig, – er det et stort spenn?*

Førskolelærer1: *Vi har en homogen barnegruppe her, barna kommer fra et ensartet område. Vi har også få barn med spesielle behov,...*

På denne måten vises at deltakere innen samme diskurs kan artikulere ulike sammenlenkede forankringspunkter som gir noe ulik posisjonering i diskursen.

Verbalitetsdiskurs: Mange av intervjudeltakerne arbeider blant de yngste barna. Når de skal vise eller snakke om mangfold blant små barn knyttes dette opp til relasjoner og språk som er forankret i små barns fysiske aktivitet og tilstedeværelse, – og alle poengterer et skille mellom små og store barn som vesentlig for deres valg av samhandlingsstrategier. Denne oppfatningen av et skille mellom barn som uttrykker seg verbalt kontra de som behersker best det non-verbale kaller jeg for en *verbalitetsdiskurs*. Her kan jeg finne uttalelser om at det er vanskeligere å være lydhør overfor de minste barna, eller at dette krever noen andre strategier, enn i forhold til de eldste. Her legges det fram representasjoner av det nonverbale barnet som noe annet enn det verbalkyndige barnet, – her uttrykt slik noen av de pedagogiske lederne beskriver det;

J: *Har du eksempler på at annerledeshet, eller ulikhet er tema i samtaler eller aktiviteter dere har med ungene?*

Førskolelærer2: *På den avdelingen jeg er nå så blir det mer sånn; ”Hvis ikke hun vil det så må du høre på henne.” eller lignende. Eller at vi gjør et poeng ut av at det er noe spesielt med barn i forhold til de andre. Jeg synes det er vanskelig å snakke om ulikheter og mangfold blant så små barn (ett og toåringer).*

Den følgende pedagogen har nylig flyttet over fra en avdeling med eldre barn, og har nå jobbet med de aller yngste noen måneder;

J: Tar du hensyn til barns oppfatninger avhengig av alder?

Førskolelærer5: Jo, vi gjør jo det. Vi jenger oss mer etter de yngste barna, enn de eldste. Vi forholder oss annerledes til de ulike aldergruppene, har ulike forventninger til ulik alder.

J: Om du tenker på de store, – er det spesielle områder hvor de får delta mer enn andre plasser?

Førskolelærer5: De eldste får jo medvirke mer i forhold til tema og prosjektperioder enn de yngste. Det å drive prosjektene er jo mye mer barnestyrte hos de eldste.

J: Er det fordi barna tar initiativ eller fordi dere spør dem om råd?

Førskolelærer5: Vi er forhåpentligvis flinke å se hvilken vei det bærer og flinkere til å se etter sporene. Men de kan jo også spørre mye mer, om ting de ønsker å gjøre, de kan drive det. Det er enklere å "se sporene deres" enn hos de yngste. Hos de yngste kreves det større lydhørhet overfor barnet, på en helt annen måte. Og da er det mye lettere på en liten avdeling å bare styre over dem – nå gjør vi det som jeg synes er kjekt, som voksen.

Den følgende førskolelærerens utsagn markerer også et skille mellom de store og de små barna;

J: Hvis du tenker på helt små barn – når begynner det å gjelde, det de uttrykker?

Førskolelærer8: Det er veldig vanskelig å si egentlig. Jeg føler jo at til og med de som jobber med de aller yngste må jo ta på alvor barns tilbakemeldinger. Men i min gruppe (førskolegruppe), så føler jeg at det de sier har stor verdi, og du er nesten nødt til å ta det på alvor – for hvis du ikke tar det på alvor så vil jo de merke det med en eneste gang!

Den neste førskolelæreren nyanserer bildet av barn under omtrent 3 år som en enhetlig gruppe, – her beskriver hun store forskjeller på barn innenfor denne aldersgruppen;

J: Er det å være annerledes, eller annerledeshet, ofte et tema i samtale med ungene, eller blant personalet?

Førskolelærer3: Jeg har tenkt mye på det, og jeg vil jo si ja. Om jeg tenker på de barna jeg har på gruppa mi, – de er jo små. 9 måneder er de, og noen er 2 år – det er jo to forskjellige verdener. Vi snakker mye om hvordan de opplever ting og ulike situasjoner forskjellig. Og de opplever jo ofte hverandres ulike intimitetsgrenser i samspill med hverandre og oss – Vi snakker ofte om ulike måter å være på, dersom det kan sies å være annerledeshet, det gjør vi ofte til et tema, å respektere hverandre.

Ikke alle uttaler seg i like sterk grad i forhold til avstandstagning fra begrepet homogenitet når de beskriver mangfold. En av pedagogene beskriver homogeniteten i barnegruppen i sin barnehage så sterk at de inntil nylig har opplevd å befinne seg i sin egen lille verden avsondret fra storsamfunnets mer komplekse virkelighet;

Førskolelærer6: *Vi lever nesten i en liten boble i denne barnehagen her! Vi hadde ikke ett skilsmissebarn i løpet av de første 12 årene, det sier jo litt om at det er ikke så stort mangfold!*

En av pedagogenes svar omtaler *kjønn* i forhold til mangfoldsbegrepet. Dette eksemplet kommer som forklaring på hvordan dikotomien *jente – gutt* styrer de voksnes uttalelser i forhold til lekesituasjoner som hegnes om som og bekreftes som ”naturlige” overfor ungene, og hvordan personalet jobber med en språklig bevissthet i forhold til å presentere alternative og inkluderende forklaringsmodeller.

Oppsummering mangfold:

I svarmaterialet under mangfold har jeg lokalisert tre diskurser; *tilstrekkelighetsdiskurs*, *heterogenitetsdiskurs*, og *verbalitetsdiskurs*.

Tilstrekkelighetsdiskursen artikuleres via beskrivelser av knapphet på tid kontra overskudd av gjøremål. Dette får ifølge uttalelsene konsekvenser for flere områder av praksisen, og gjør det til en utfordring å tilgodese enkeltindivider og dyrke mangfold. Også det at det er mange barn å rekke over nevnes her. Forankringspunkter her befester hva som er mulig å oppnå under de rådende omstendigheter. En av uttalelsene bryter med denne diskursen og modifierer de ytre faktorenes betydning for opplevd stress. Hennes beskrivelse stiller spørsmål om det er like mye tanker og ideer om hva som påvirker, heller enn konkrete ytre faktorer, som påvirker opplevelse av å ha nok tid og strekke til.

Heterogenitetsdiskursen bekreftes av uttalelser som i utgangspunktet ikke vil bruke homogenitet som begrep for å plassere og gruppere unike enkeltindivider i enhetlige grupper. Her er nodalpunkter *ulikhet* og *forskjellighet* sterke mesterbetegnere i mening om hva mangfold skal være.

Verbalitetsdiskursen er artikulert gjennom utsagn som befester et skille mellom barn som er verbale og non- verbale. Flere beskriver at det stilles ulike forventninger til barn med og uten språklig uttrykk, det kan synes som de som kan ytre sine meninger språklig i større grad får påvirke og medvirke i praksis. Noen kommentarer går på at det kreves en annen form for lydhørhet overfor de minste barna.

Sammenligninger mellom de ulike profileringene

Først noen generelle betraktninger når det gjelder det å dele deltakergruppen i to. For det første gjentar jeg her at min intensjon er å få kunnskap om forskjeller, ikke som en konkurranse om beste pedagogiske fundament, men for å bidra til refleksjon.

For det andre representerer ikke denne lille gruppen førskolelærere en hel barnehagearena. Jeg kunne sikkert ha funnet åtte andre pedagoger, med andre særegne pedagogiske bakgrunner, som også kunne deles i to grupper med hensyn til ulike forståelser.

Jeg velger å følge et kulturorientert syn i sammenligninger, - de pedagogiske profileringene danner særegne dannelses – og utdanningskulturer, eller fellesskap, som jeg ønsker å sammenligne for å belyse forskjellige diskursive forutsetninger og tenkemåter.

I denne studien ble det særlig spennende å se om denne prosessen ga noen andre diskurser som synlig førende for pedagogers forståelse av barn og egen evalueringspraksis i en oppdragerkontekst, også spesielt med tanke på at denne inspirasjonen kommer fra et fundamentalt annerledes samfunn enn det norske. Å la halvparten av deltakerne representere Reggio Emiliafilosofiske tilnærminger til dannelses i barnehage var motivert ut fra en nysgjerrighet på hvor utfordrende deres tilnærming kunne være overfor andre mer kjente barnhagediskurser i norsk sammenheng. Forskjellighet som sådan er for så vidt interessant, men jeg følger Thyge Winter-Jensen i hans tanker om at forskjeller først blir virkelig interessante om de betraktes som forskjellige svar på de samme universelle spørsmålene (Winther-Jensen, 2004, p. 59).

I sammenligningen kommenteres de ulike diskursene jeg tidligere har lokalisert i forhold til fokusbegrepene *barnesyn*, *evaluering*, *vurdering* og *mangfold* i samme rekkefølge. De to gruppene beskrives hver for seg i forhold til alle fokusbegreper og påviste diskurser.

Fire førskolelærere fra barnehager med Reggio Emiliafilosofisk profilering:

Denne gruppen besto av to styrere med lang erfaring fra barnehage, en pedagogisk leder med lang erfaring og en med kort erfaring. De arbeidet i tre ulike barnehager. To av barnehagene hadde jobbet mange år etter italiensk inspirasjon, disse hadde stor grad av kompetanse spesielt knyttet til Reggio Emiliafilosofi. Den tredje bar noe preg av en del strukturelle utfordringer i forhold til organisering, og ifølge denne førskolelæreren arbeidet de med å få hele personalet inneforstått med de filosofiske fundamentene og praksisen.

Barnesyn:

I gruppen av Reggiopedagoger vil ordet barnesyn problematiseres, og det erstattes heller med ordet menneskesyn. Her artikuleres et behov for å likestille barn og voksne fundamentalt, og også synliggjøre dette språklig. Noen uttaler dette mer distinkt enn andre.

Likeverdsdiskursen er båret frem av artikuleringer, som ofte og eksplisitt uttalt, knyttes til det filosofiske fundamentet i profileringen, slik denne styreren gjør;

Førskolelærer1: *I et matematikkprosjekt vi hadde, hvor vi skulle lage borg eller karusell eller tårn, – slik får barn møte diskusjonen, vi diskuterer med ungene i samtalemøter inne på avdelingene. Vi kaller det samling/samtalemøte for vi synes samtalen er et veldig viktig element som Reggio også har gitt oss./---/ Ved at de voksne er lyttende kan det hende at valgene blir på barnas premisser. Jeg vil bruke ordet delaktig som et viktigere ord enn medvirkning. Ved å gjøre barna delaktige i prosessen underveis gir vi dem en rettighet som vi mener de har.*

Tilpasningsdiskursen konstitueres via ordbruk som *respekt, delaktighet, lydhørhet, å medvirke*. Den voksnes rolle i forhold til barn preges av søken etter barns initiativ til læreprosesser. I tillegg holdes den pedagogiske dokumentasjonen fram som grunnleggende for å avsløre aspekter ved mellommenneskelige relasjoner, som siden reflekteres over og får konsekvenser for praksisen, som denne uttalelsen er et eksempel på;

Førskolelærer2: *Særlig det at vi jobber i forhold til dette med ulikheter – at barn er like ulike som det vi voksne er.*

J: *Hvordan jobber dere med det?*

Førskolelærer2: *Ved å ta individuelle hensyn. Bevissthet er viktig, – vi prøver bevisst å motvirke kategorisering når vi dokumenterer og reflekterer ved hele tiden å stille spørsmål ved det som fort beskrives som typisk. Vi er bevisst på å jobbe med perspektivet kjønn for eksempel, når vi velger et blikk inn i en dokumentasjon tar vi alltid med det. Barn er like mangfoldige som det jeg er, – og det må de ha rett til å være det!*

Erkjennelsesdiskursen gir føringer til en praksis som ofte setter fokus på barnets initiativ til læring. Læring er eksplisitt uttalt som en del av barns væremåte slik denne styreren beskriver;

Førskolelærer4: *Kunnskap og læring for barn er liksom ubegrenset nesten, – de skal ikke hindres i forhold til sitt potensial..Vår utfordring blir nesten å ha nok sånn at de kan få utvikle seg i forhold til sine ideer og sitt potensial. Vi skal ikke begrense dem på noen måte. Alle skal bli inspirerte og motiverte til å lære nye ting!*

Evaluerings:

Reggiopedagogene inkluderer evaluering som en del av refleksjonen rundt det pedagogiske dokumentasjonsmaterialet de benytter. Her er foto og tekst som synliggjør aktiviteter og prosesser mest brukt, samt barnas produkter i ulike prosjekter.

Av de *diskursive monumenttekstene* de forstår som styrende for sitt arbeid er Rammeplanen trukket fram som sentral, den brukes mye til daglig. I forhold til å implementere lokale kvalitetsplaner står disse pedagogene i en prosess hvor de argumenterer for verdien av den pedagogiske dokumentasjonen.

I denne gruppen førskolelærere finnes sterk motstand mot å drive kartlegging av enkeltbarns ferdigheter i forhold til gitte standarder slik denne uttalelsen viser;

Førskolelærer4: *Den pedagogiske dokumentasjonen benytter vi som arbeidsredskap - den er nyttig for hvordan vi skal forstå hvordan vi kan motivere barn bedre i forhold til læring på alle måter – og den har ingenting å gjøre med kartlegging av enkeltbarns prestasjoner i forhold til mål! Det er en stor forskjell på pedagogisk dokumentasjon og kartlegging!*

Realitetsorienteringsdiskursen er også et moment hos denne gruppen pedagoger, samtlige framhever menneskemøter og erfaringer fra praksis som viktige for hvordan de forholder seg til evaluering. Alle problematiserer den kunnskapen de har fått om evaluering gjennom formell utdanning, slik denne nyutdannede pedagogiske lederen med 1,5 års yrkeserfaring viser;

J: *Hva vil du si at du fikk fra skolen, – hva snakket dere om?*

Førskolelærer3: *Veldig lite egentlig. Det var aldri noen diskusjon rundt det. Evaluering ble i liten grad problematisert i utdanningen, – jeg skulle gjerne hatt mer av de kritiske spørsmålene rundt det.*

Vurdering:

I gruppen med førskolelærere fra Reggio-profilerte barnehager har dette begrepet forskjellig innhold. To avviser både begrepet og aktiviteten de legger inn i det, med karaktersetning av barn. Den tredje bruker det delvis, men vil heller benytte evaluering og refleksjon. Den fjerde legger innhold til dette begrepet som tilsvarer det de andre plasserer til evalueringsaktivitet med refleksjon. Slik sett blir *subjektivitetsdiskursen* sterkest synlig hos de som avviser vurdering som begrep, mens den styreren som ser vurdering mer knyttet til en planleggingsprosess sier følgende når jeg ber henne velge en faktor som påvirker hennes vurderingsarbeid mest, - her inkluderer hun vurdering som noe de bedriver;

Førskolelærer1: *Må jeg velge mellom dokumentasjon og barnesyn? Jeg ville både hatt dokumentasjonen og synet på barnet som de to mest avgjørende faktorene for våre vurderinger.*

Mangfold:

I denne gruppen kobles mangfold til etnisitet inn et stykke ut i intervjusekvensen hos to av førskolelærerne, de to andre ser ikke mangfold som synonymt med flerkulturelt, men heller knyttet til individualitet, noe flere av førskolelærerne her eksplisitt uttaler.

Tilstrekkelighetsdiskursen: Alle sammen uttrykker at de opplever tidspress som et element som hemmer optimale situasjoner for å dyrke mangfold og individualitet slik denne pedagogiske lederen sier;

Førskolelærer3: *Det er mange barn, de lever her-og-nå, og det handler ofte om dem. Det varierer jo etter hvor mange voksne man er, men det handler om å få møtt alle de henvendelsene som barna kommer med.*

Heterogenitetsdiskurs: At det råder en klar oppfatning av at grupper med mennesker i utgangspunktet forstås som særegne og ulike individer uttales eksplisitt hos alle disse fire førskolelærerne, her vist ved den ene styrerens utsagn;

Førskolelærer4: *Vi har alle ulike tanker om hvordan vi reflekterer, både barn og voksne. Alle barn har ikke de samme tankene om ting tror jeg. Det finnes ikke ett rett svar.*

En av førskolelærerne inkluderer også foreldrene i mangfoldet på denne måten;

J: *..hvis du tenker individ kontra gruppe for eksempel?*

Førskolelærer3: *Jeg synes vi er ganske flinke. Men det kan jobbes veldig mye mer med, – men vi er godt på vei. Jeg tenker også på foreldre; å ivareta foreldres særegne valg for sitt barn er også mangfold, – vi skal dekke alle barnas behov, også de som har ”sære” mat – eller sovementer i våre øyne for eksempel. Problemer må tas opp på en ordentlig måte. Dersom det virkelig er et problem da.*

Verbalitetsdiskurs: Når det gjelder utsagn som skiller mellom barns evne til verbalitet er dette ikke fullt så synlige føringer i svarene i denne gruppen. De fleste mener at de i utgangspunktet tar hensyn til barns uttrykk uavhengig av alder slik denne styreren viser;

Førskolelærer1: *Barns ytringer og uttrykk gjelder fra første dag de kommer inn i barnehagen her, uansett om de er 9 måneder eller 4 eller 5 år, det skal gjelde helt fra start!*

Samtidig erkjenner andre uttalelser at det gir noen ulike føringer for praksis om barn bruker verbalspråket eller ikke;

J: *Ser du noen gang signaler fra ungene på det at dere har lyktes?*

Førskolelærer2: *Du ser at de trives i livet sitt. Det er vanskelig å svare på fordi...(tenker seg om).. det er måten de kommuniserer på, til oss voksne og til hverandre.*

En annen av de pedagogiske lederne som arbeider blant ett-åringene trekker fram veiledningsdiskusjoner som finnes i personalgruppen i forhold til de nonverbale barnas uttrykk;

J: *Er det spesielle ting som er lettere å se, å være bevisst på enn andre?*

Førskolelærer3: *Aldersgruppen jeg jobber med gir jo føringer, – det er mye bæring og omsorg. Jeg kommer tilbake til om det å ta vare på så små barn er ”barnepass” eller ikke, – det er så lett å si ”Men de kan vi jo bare sette i vogna og ta med!” På hvilken måte sier vi det – hvilke begreper bruker man rundt de minste? Hva tar man hensyn til? At det er enkelt? Og i hvilken grad har barna muligheter til å gi uttrykk for at de har lyst til det? Jeg har hatt noen diskusjoner rundt dette.*

Fire førskolelærere fra andre pedagogiske profileringer:

I denne gruppen kom deltakerne fra fire ulike barnehager. En styrer med lang erfaring arbeidet i en barnehage med nesten tjue års High Scopeprofilering, to pedagogiske ledere

arbeidet i barnehager med tradisjonell profilering, den ene førskolelæreren var helt nyutdannet og i helt ny barnehage, den andre med lang erfaring i en barnehage som nylig hadde lagt bort Reggioprofileringen, og var midt inne i diskusjoner om et nytt fundament å enes om. Fjerde deltaker her var forholdsvis nyutdannet, og arbeidet i en ny barnehage med fysisk-motorisk profilering, han arbeidet i en personalgruppe som i stor grad var ansatt etter særlig idrettsfaglig bakgrunn og interesse.

Barnesyn:

I denne gruppen med førskolelærere knytter uttalelser om barn og barnesyn seg ofte til en epistemologisk forankring, - barnet beskrives ved egenskaper og kvaliteter i forhold til en utvikling og læringsaktivitet. Nodalpunkter er for eksempel; *omsorg, barns premisser, jenke meg etter, eget nivå og kultur, ikke undervurderes, tas på alvor, lærenemme.*

Likeverdsdiskursen artikuleres ved uttalelser som å *tilrettelegge for hvert enkelt individ, sense gruppens behov, skape trygghet, barn er sosiale, kompetente og verdifulle.* Likeverdet sett i forhold til pedagogrollen og oppdragermandatet vektlegges, slik som i denne uttalelsen fra to pedagogiske ledere i denne gruppen;

Førskolelærer5: *Jeg tenker jo at ungene lærer hele tiden i relasjon med omgivelsene, med andre voksne og barn. Alt jeg tilbyr og ikke tilbyr, – alle valg jeg tar, eller ikke tar. Alt gjør at barn lærer, tilegner seg kunnskap og utvikler seg.*

Førskolelærer8: *Rett og slett dette med at barn er ikke bare tomme skall som vi skal forme. Men at de har masse i seg..*

J: *Fra utdanningen din da – hva har du fått med deg derfra synes du?*

Førskolelærer8: *Fra utdanningen har jeg lært om stadier og utvikling og sånne ting. Jeg har kun jobbet med de eldste i barnehagen, jeg har bare hatt førskolegrupper..At barn takler å få tillit, å få ta ansvar, at du ikke må legge til rette alt for dem, de finner ofte sin egen vei selv, de er utrolig lærevillige*

Tilpasningsdiskursen; Å tilpasse sine handlinger og uttrykk til barnet framheves tydelig i denne gruppen av førskolelærere via følgende forankringspunkter; *å ha fokus på barnet, det å se etter barnets spor, samspill med ungene, se hvor viktig deres kultur er.* Styreren i denne gruppen sier det slik når hun beskriver fordelene ved deres High Scope profil;

Førskolelærer6: *Barna får medvirke, og vi klarer å se barna på en annen måte, og vi klarer å fange dem opp på en annen måte. Men det er jo selvfølgelig ikke fri styring, det er innenfor gode, trygge, gitte rammer for ungene.*

Erkjennelsesdiskursen; Denne diskursen har ulike uttrykk hos disse fire førskolelærerne. Deres forståelser i forhold til hvordan barn tilegner seg kunnskap om verden beskrives med noen variasjoner; en førskolelærer speiler en praksis der visjonen er under endring fra *her får vi vise hva vi kan* i retning *her får vi vise hvem vi er*, den andre førskolelæreren beretter om deres grunnoppfatning som er *barn vil, kan og er i stand til*, den tredje fremhever det relasjonelle aspektet *trygghet* ved læresituasjoner for barn, og den fjerde svarer som følger når jeg spør om barnegruppen i hans barnehage er veldig homogen;

Førskolelærer8: *Ja, det gjør de. Men selvfølgelig, – det er jo store individuelle forskjeller på dem! Så selv om det er en veldig homogen og god gruppe, som er veldig lærevillig og alle er veldig innstilt på å prøve ting, så opplever vi sikkert daglig at det er en eller to som ikke vil bli med på den aktiviteten på de samme vilkårene som de andre, da må du tenke tilpasning. Og det gjelder også på førskolegruppen når det gjelder å tilby forskjellige oppgaver, – de er på forskjellige nivå når det gjelder skrivning og tegning og enkel matematikk, – slik at du hele tiden har et opplegg som alle kan oppleve mestring på.*

Evaluerings:

Alle førskolelærerne i denne gruppen ser på evaluering som ettertanke omkring praksis for å forbedre og utvikle denne. De arbeider i ulike kulturer i forhold til systematikk i evalueringsarbeidet. Tre av førskolelærerne bruker begrepet som likestilt med vurdering, som ses på som en del av refleksjonsarbeidet, -vurdering plasseres i forkant av gjennomføring av planer. Den ene pedagogen, har erfaring fra Reggiofilosofisk profilering refererer også til *pedagogisk dokumentasjon* som et alternativ til evaluering.

Diskursive monumenter; Evaluering oppfattes som et påtrykk de ansatte er forpliktet til via Rammeplanen, og også via lokale utviklingsplaner fra barnehageeier. To av barnehagene her er private og to er kommunale. Rammeplanbruken til daglig går mest på oppslag i forhold til fagområdene i arbeidet med barnegrupper, her brukes temaheftene som følger Rammeplanen mest. Samtidig beskrives planer, observasjons - og kartleggingsskjema som et hjelpemiddel i arbeidet som de ser nytteverdi av selv, men en av de pedagogiske lederne her ytrer skepsis i forhold til skjemabruk som ikke fanger opp kompleksitet i barns liv.

Styreren i den samme gruppen adresserer en bekymring for at aktiviteten i barnehagen måles av ”noen” mer enn før, på denne måten;

Førskolelærer6: *Vi bruker KS brukerundersøkelse for foreldre årlig, ved at den nå overføres til nett virker det som en slags innføring av en form for snikvurdering for å måle oss. Vi måles mer og mer. Jeg lurer veldig på hvordan de skal kunne måle oss? Selv om den har mange positive elementer også.*

Realitetsorienteringsdiskurs: De to eldste førskolelærerne i denne gruppen sier de fikk lite eller ingenting av kunnskap om evaluering i utdanningen sin, og at de har erfart og lært av menneskemøter i praksis. De to yngste forankrer kunnskapen i utdanningen i større grad, selv om begge har kommentarer på at praksisperioder i utdanningen ga en annen læring enn teorien greide slik denne pedagogiske lederen gjør;

Førskolelærer7: *Jeg synes jeg fikk mest ut av praksisperiodene i utdanningen, det er forskjell på teori og praksis.*

Vurdering:

Vurdering beskrives som en del av evalueringsarbeidet hos de fleste førskolelærerne i denne gruppen, unntatt den ene som mener begrepet er negativt ladet og forbundet med skalaplassering av enkeltindivider. *Subjektivitetsdiskursen* blir dermed i liten grad truet ved å inkludere forankringspunktet vurdering i evalueringspraksisen i dette tilfellet.

Mangfold:

Under fokusområde mangfold ligger konnotasjonen etnisitet høyt oppe i overflaten i besvarelser i denne gruppen., men også her framheves *individualitet* og *forskjellighet* som sentrale nodalpunkter av mening til begrepet. I det ene svaret er det mitt spørsmål som bringer der flerkulturelle på banen, hennes svar går mest i retning av sosiokulturelle like bakgrunner i barnegruppen sett under ett, noe som gir lite mangfold slik hun ser det.

Tilstrekkelighetsdiskursen: Når det gjelder opplevelser og beskrivelser av knapphet på tid til å innfri alle gjøremål, og å rekke over og se alle enkeltbarn, er det noe alle pedagogene i denne gruppen også viser til i uttalelser, men en av førskolelærerne peker samtidig på endring i holdninger som viktig på denne måten;

Førskolelærer5: *Av og til er det vanskelig å godta og jobbe med holdninger, særlig hos personalet kanskje. Hva gjør våre holdninger med den jobben vi skal gjøre? Holdninger ligger der hele tiden, og de vil alltid vises, og barna senser dem.*

J: *Synes du dere har tid og rom nok til å diskutere ulikheter?*

Førskolelærer5: *Nei, jeg synes ikke det. Det er også noe jeg synes er vanskelig. Å evaluere seg fram til en annen holdning er jo noe som ofte er vanskelig.*

Heterogenitetsdiskursen: I denne gruppen uttales individualitet og forskjellighet som sentrale begreper i konstruksjon av heterogene grupper bestående av unike barn. Men utsagnene er ikke så ofte eller eksplisitt uttalte. Ofte knyttes mangfold til etnisitet og kultur som hos denne pedagogiske lederen;

Førskolelærer5: *Jeg synes det med forskjellig tro, kultur og bakgrunn er en berikelse, for ungene spesielt, – også for oss voksne. Ulike bakgrunner, og å lære om andre land, kulturer, religioner og andre smaksopplevelser er en berikelse.*

Eller det ligger en delvis skjult dikotomisering av ”oss” og ”dem” innleiret i mangfoldsforståelse som følgende utsagn kan leses som, - følgende pedagog har fått en ny ansatt fra et annet land på avdelingen;

Førskolelærer8: *...Da følte jeg at vi fikk et større mangfold inn i gruppen vår. Å se på dette som en ressurs, i stedet for noe du frykter, - da tror jeg vi vil få en mye bedre hverdag, både for oss og dem.*

Styreren i denne gruppen beskriver en barnegruppe som ifølge henne ikke innebærer noe stort mangfold på denne måten;

Førskolelærer6: *Vi har nok ikke det hele totale bildet her, det er ikke en helt sann virkelighet. Vi har aldri vært en barnehage der vi springer rundt og passer på at barna har mat i matboksen, klær og utstyr på plass. Det har bare vært en selvfølge, – og dermed kan vi jobbe på et litt annet nivå.*

Verbalitetsdiskurs: I utgangspunktet tas det likt hensyn til alle barns ytringer som en intensjon og et mål. Men uttalelser i denne gruppen synes også å bekrefte ett forstått skille både i innstillinger og i praktiske handlinger overfor barn med og uten verbalspråk, slik denne pedagogiske lederens svar kan forstås;

J: *Tar du hensyn til barns oppfatninger uavhengig av alder?*

Førskolelærer5: *Jo, vi gjør jo det. Vi jenger oss mer etter de yngste barna, enn de eldste. Vi forholder oss annerledes til de ulike aldergruppene, har ulike forventninger til ulik alder.*

5. Sammenfatning

Gjennom å benytte en diskursanalytisk tilnærming har jeg studert hvilke forståelser førskolelærere har av barn, og hvilke forståelser de har av sitt evalueringsarbeid i barnehagepraksiser. Under besvarelser gitt av førskolelærere i forhold til fire fokusbegreper; *barnesyn, evaluering, vurdering og mangfold* har jeg belyst noen sentrale diskurser som de formulerer gjennom sitt språk. Dette er min mening om et utvalg av åtte førskolelæreres uttalelser om barn, ettertanke og mangfold i sin gitte praksis, - jeg kan ikke trekke noen generelle slutninger som kan tenkes å gjelde for hele feltet. Men likevel mener jeg resultatene bringer med seg flere momenter som det går an å reflektere rundt (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I denne avsluttende runden trekker jeg først inn noen kommentarer og betraktninger til resultatene. Deretter svarer jeg på spørsmålene fra problemstillingen i lys av de fire

fokusbegrepene fra innledningen, barnesyn/mangfold og evaluering/vurdering. I drøftingen slår jeg sammen disse fire aspektene under to overskrifter; *barnesyn/ mangfold*, og *evaluering/ vurdering*. De to første aspektene ser jeg som nær beslektet i innhold med forankring noe nærmere en ontologisk forståelsesramme, mens de to siste bærer preg av mer praktisk handling og aktivitet. Men det betyr likevel at alle begrepene kan ses på ut ifra et indre og et ytre meningsinnhold. I diskusjonene sammenligner jeg de ulike pedagogiske profileringene fortløpende i teksten.

Først vil jeg ta med noen kommentarer om forhold som kan tenkes å ha betydning for resultatene. Noe som kan sies å være en lik rammefaktor for flere av deltakerne er at de fleste intervjudeltakerne som er som pedagogiske ledere arbeider i barnegrupper med barn under 3 års alder, hele fire av de fem, uten at det var tilsiktet på forhånd. Dette kan skyldes at det er disse førskolelærerne som lettere kan finne tid å sette av til et intervju mens det er roligere stunder, eller når barna sover. I dette utvalget kan dette gjelde for tre av de fire, ettersom det ene intervjuet ble tatt opp etter barnehagens stengtids. Ettersom de har sin hverdag blant barn som behersker nonverbalitet og kroppslige uttrykk refererer de til samhandlinger som preges av dette.

To av førskolelærerne jobber i samme Reggioprofilerte barnehage, dette vil si at de deler referanseramme i større grad enn de øvrige. Likevel mener jeg at deres uttalelser viser variasjoner i representasjoner og fokus, i like stor grad som de øvrige deltakerne.

Ved å velge ut fire begreper i utgangspunktet har jeg lagt et diskursivt premiss for fokusområder, med dette valget hevder jeg at nettopp disse er viktige begreper å rette blikket mot. Også rekkefølgen på begrepene slik de presenteres i intervjuguiden kan tenkes å bli forstått som en intendert rangering fra min side, og eventuelt styre deltakernes oppfatning av hvilke svar jeg vil ha. Responsen hos noen av deltakerne i intervjusekvensen synliggjør det diskursive elementet som ligger i ordet *barnesyn*, - de problematiserer ordet, - og vil erstatte det med *menneskesyn*, og tilkjenner dermed et ønske om en noe annen plassering diskursivt for sin del.

Man kan problematisere rundt hvilke svar et såpass filosofisk spørsmål som ”hva er et barn?” vil frambringe, – det er et krevende spørsmål som enhver pedagog vil ønske å svare ”korrekt” på. Noen av deltakerne reagerer også med litt latter ved spørsmålet, noe jeg lurer på om speiler denne ambivalensen i forhold til å svare korrekt på et komplekst og mangesidig spørsmål. Disse stedene i en intervjusamtale, der latter kan tolkes som et signal om

ambivalens i forhold til spørsmålsstilling eller tema, kan sammenlignes med steder ”der det er liv og røre” som Neumann omtaler i sine tips til hvordan man kan lete etter de sentrale representasjonene i en diskursanalyse (Neumann, 2001, p. 52). En kan tenke seg at det å besvare noe grunnleggende angående sitt syn på barn gir en fornemmelse av at da må man stå til rette for alle andre svar som gis, og alle eventuelle pedagogiske handlinger som beskrives må samsvare med dette grunnsynet, - hvilket vel knapt er oppnåelig for noen pedagog? Slik sett deltar mine spørsmålsformuleringer selv som et diskursivt element i de svarene jeg har fått. Men jeg tillegger likevel førskolelærerne autonomi og refleksjonsevne i utformingen av sine svar på mine spørsmål.

Det kan synes som et paradoks å prøve å finne pedagogers forståelser via en diskursanalyse, som mer har som mål å avsløre hvordan språket konstruerer sosiale praksiser, enn å foreta dypdykk i ontologiske aspekter og oppfatninger (Alvesson & Sköldberg, 2008). Men når ytringer har visse funksjoner, og kan sies å påvirke forestillinger og skape meninger, så mener jeg at diskursivitet kan gi noen svar i retning av hvilke ”bilder” av barn som konstrueres i førskolelæreres språk og praksiser.

Mitt fokus ligger på en fortolket, verbal og beskrevet variant av barnehagelivet, slik en liten gruppe voksne deltakere mener å oppleve det. Hadde jeg observert med kamera ville det muligens gitt meg et annet bilde av virkeligheten, bokstavelig talt. Det kunne også ha beriket analysen å ta med tekstmaterialet i planer og skjema som barnehagene benytter, for å se hvilke meninger som artikuleres diskursivt der.

Det er ikke nødvendigvis noe en – til – en forhold mellom representasjoner og handlinger (Neumann, 2001, p. 51). En representasjon kan gi rom for ulike handlingskonsekvenser, og diskursivitet gir rom for ulike posisjoneringer og bevissthetsnivå for deltakerne i en sosial praksis. Her kan det være på sin plass å presisere at de svarene deltakerne gir ikke står for en låst og konstant definisjon av hvem de er som pedagoger. Diskursanalysens fokus på meningsdannelse i stadig ”fluks” plasserer disse utsagnene som en midlertidig fiksering av mening, og momenter og forståelser som kan endres over tid eller i andre settinger. Eller som Jørgensen og Phillips avslutter i sin oppsummering av Laclau og Mouffes diskursteori;

The subject is overdetermined; in principle, it always has the possibility to identify differently in specific situations. Therefore, a given identity is contingent – that is, possible but not necessary. (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 43).

I denne oppgaven har jeg forholdt meg til mengder av ytringer og utsagn, kanskje i større grad enn det som er sedvane innen diskursanalyse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det har vært et poeng for å finne mønstre og gjentakelser som kan indikere hegemoni i typer forståelse, som et sammenligningsgrunnlag mellom de to gruppene pedagoger jeg har intervjuet.

Barnesyn og mangfold

Hvilke forståelser av barn har jeg rammet inn av dette svarmaterialet? Under barnesyn og mangfold har jeg konstruert tre diskurser i tekstene fra hvert av fokusområdene;

Barnesyn: *likeverdsdiskurs, tilpasningsdiskurs og erkjennelsesdiskurs.*

Mangfold: *Tilstrekkelighetsdiskurs, heterogenitetsdiskurs og verbalitetsdiskurs.*

Likeverdsdiskursen, barnet som likeverdig med den voksne, synes å være en tydelig og sterk sentral diskursiv forestilling som artikuleres hos alle pedagogene, og man kan lett forestille seg at nodalpunktet *barn som likeverdige med voksne* samler sentrale ideer omkring seg, slik at pedagoger skaper en sammenhengende forståelse av politikk og sosiale relasjoner som følger denne grunnoppfatningen (Laclau & Mouffe, 2002, p. 270). Her vil jeg lese begrepet politikk, i Laclau og Mouffes diskursteoretiske brede forståelse, som alternative handlingsvalg som stilles til rådighet og veies opp mot hverandre før en beslutning tas (Åkerstrøm Andersen, 1999, p. 92). En rekke av forankringspunkter i sentrale begreper, som er hentet fra samtlige deltakernes utsagn om barn og syn på barn maler fram en diskursiv intensjon om å likestille det lille individet med seg selv; ”*medborger, fullverdig menneske, respektere, viktig kultur, aktør på barns premisser, å ta på alvor, jenne seg etter, lete etter spor, se det enkelte individ.*” er slike eksempler.

Det kan synes som om beskrivelser fra pedagoger med Reggioprofilering befinner seg i et artikulasjonsspråk som ligger nær ontologiske og filosofiske posisjoneringer i forhold til å si hva et barn er, mens i de andre svarene knyttes barnets væren nært til den oppdragerrollen pedagogen har i forhold til barn, med forankringspunkter i barnets aktivitet, læring og utvikling. Dette er en grunnleggende forskjell i tekstene, som preger flere av svarene.

Utsagn som framhever barnet som kompetent finnes ofte og tydelig formulert i gruppen av Reggioprofilerte pedagoger, og det later til at de slipper barnets initiativ langt i forhold til sin definisjonsmakt over pedagogiske valg i aktiviteter og innhold i hverdagslivet, noe de også eksplisitt uttrykker at de gjør.

Den relasjonelt fargede *tilpasningsdiskursen* er også en relativt distinkt attityde som alle åtte har en del felles betegnere for. Den anerkjennede pedagogiske samhandlingen overfor barn er et sterkt forankringspunkt. I intensjoner og holdninger har alle pedagogene et motiv om ”å tune seg inn” til felles modus med barn. Her møtes derimot noen utfordringer i pedagogisk innhold og aktiviteter, barnet og den voksens asymmetriske posisjon gir noen utfordringer i forhold til hvem som skal ha ansvar for hva. Det å tilpasse seg barn i konkrete valg er ikke like enkelt som å se på dem som likeverdige.

Erkjennelsesdiskursen er den åpneste diskursive attityden under barnesyn, her er det ulike beskrivelser og holdninger til hvordan barnet tilegner seg læring som skiller uttalelsene i flere grupper enn to. Her dukker det opp ordvalg om barnet som spriker i hvilke forståelser av både barn, voksen og dannelseskontekst førskolelærere konstruerer.

Her speiler utsagnene i Reggiogruppen et syn på barn som kompetent og selvdrevent forskende med ordvalg som inkluderer barnet side om side med den lærende voksne i et fellesskap, forankringspunktet *læring* er eksplisitt understreket som en del av barns væremåte. Barnet forstås som ”*kunnskapsrikt og med mange kloke resonnementer*”. Forankringspunkter i beskrivelser av det lærende barnet innen den andre gruppen med pedagoger spenner over flere, og noe ulike begreper, ”*læring og omsorg, utvikling, i relasjon med det som det møter, fröblertanker, veiledes, aktør på barns premisser, enorm fantasi, lærenemme, formes.*” Her finnes både det aktive og det passive barnet i teksten.

Å ivareta mangfold og individualitet samtidig i grupper av barn er noe flere konkluderer med at de greier ”*så sant det er mulig*” og ”*vi prøver så langt vi kan*”. At tid og mengde gjøremål oppleves som en ramme for det mulige framsettes av flertallet. Men en beskrivelse stiller spørsmål om opplevd tilstrekkelighet like mye konstitueres av tanker og holdninger i forhold til en opplevelse av å måtte slippe opp på kontrollfunksjoner. *Tilstrekkelighetsdiskursen* har også et nodalpunkt som artikuleres ved en opplevelse av at ingen greier å gjennomføre idealer hundre prosent hele tiden.

I gruppen av Reggiopedagoger er *ulikhet* og *individualitet* et sterkt moment i beskrivelser om mangfold for noen. Disse forankringene finnes også uttalt hos pedagoger i den andre gruppen, om ikke i like eksplisitt grad hos alle. Det kan forstås som om *heterogenitetsdiskursen* er styrende for forståelse av mangfold hos noen av Reggiopedagogene, her er ikke alle like spesifikke i ytringer i så måte.

Evaluering og vurdering

Under disse fokusbegrepene har jeg konstruert tre sentrale diskurser;

Evaluering: *diskursive monumenter og realitetsorienteringsdiskurs.*

Vurdering: *subjektivitetsdiskurs.*

Alle førskolelærerne uttrykker at evaluering er en nyttig del av arbeidet for å drive virksomheten i ønsket retning. Barn inkluderes i evalueringen i mer eller mindre grad, enten direkte ved barnesamtaler og intervju, eller ved at førskolelærerne ”leser” og fortolker deres behov og interesser.

Diskursive monumenter er til stede som aktive diskursive føringer i evalueringsarbeidet, enten pedagogene har et nærlesingsforhold til Rammeplanen eller ikke. Evalueringsarbeidet oppleves å foregå innenfor flere ulike nivåer slik førskolelærerne uttaler seg. De forholder seg til et refleksjonsnivå, et nivå av egne planer og aktiviteter innefor barnehagen, og et ytre samfunnsnivå med krav til synliggjøring. Evaluering erstattes av begreper som *observasjon*, *pedagogisk dokumentasjon* og *refleksjon* i Reggiogruppen.

Her er det stort engasjement i forhold til en opplevelse av påtrykk om synliggjøring av barnehagen som læringsarena for barn, størst motstand markeres i gruppen med Reggiopedagoger. I den andre gruppen stilles det mer spørsmål rundt utfordringene her.

Subjektivitetsdiskursen leses hos flest beskrivelser hos Reggio Emiliaprofilerte førskolelærere, her omtales vurdering som en aktivitet de tar avstand fra fordi den truer enkeltbarns subjektivitet, og skaper en arena for negativ vurdering av individer i forhold til en gitt standard. I disse barnehagene brukes standardiserte kartleggings skjema i svært liten grad, her erstattes disse av dokumentasjon av barns aktivitet. I den andre gruppen uttales også skepsis til skjemavurdering og måling av ferdigheter hos enkeltbarn, men det brukes.

Svaret på om barnehager med Reggio Emiliainspirert pedagogisk profilering preges av andre forståelser av barn og evaluering enn barnehager med annen profilering blir i dette utvalget av førskolelærere fra ulike barnehager både ja, og nei. I den forstand at det artikuleres et barn som er tydeligere likestilt med voksne, og sterkere framhevet som handlende subjekt, går svaret i retning av ja. Men samtidig finnes også de samme, og lignende, artikuleringer i den gruppen som har andre pedagogiske plattformer, kanskje ikke så ofte klart formulert og

eksplisitt uttalt, eller med like synlige konsekvenser for de valgene som tas i evalueringsarbeidet.

Når det gjelder forståelser av evaluering er det mer markante forskjeller og praksiser mellom gruppene, her er den praksisen båret av den pedagogiske visualiserte dokumentasjonen hos Reggiopedagogene, mens førskolelærerne fra de andre pedagogiske profileringene har varierte metoder for evaluering, som også inkluderer standardiserte kartleggingskjema.

Å sammenligne ulike dannelseskulturer gir noen innblikk i ulik språklegging av ulike sosiale praksiser. Målet var å få innblikk i forskjelligheter, som kan anspore til ettertanke og diskusjon om hvilke betingelser førskolelæreres oppfatninger gir for barns subjektivitetsskaping i barnehage. *Å sammenligne er av avgjørende viktighet for utviklingen av forståelse og respekt for forskjelligheten, det er et gode for hverandres læring* (Winther-Jensen, 2004, p. 56).

Denne fleksibiliteten i refleksjoner rundt egen rolleutøvelse er viktig å løfte fram kontinuerlig for alle som skal jobbe med vilkår for barn som skal vokse inn i en framtid ingen av oss kjenner. Ett er det at relasjoner endres når omgivelser endres, men også tanker om hvor vi har vært, hvor vi er, og hvor vi vil, må kontinuerlig redefineres i fellesskap med de berørte parter, uansett hvor mange dager den enkelte har deltatt i fellesskapet.

Litteraturliste:

- Aanderaa, B., & Halvorsen, M. (2001). *Barnehage i en forandret verden: endring + kompetanse = kvalitet*. Oslo: Kommuneforl.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga: førskolelærere om pedagogisk planlegging og praksis*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Alvestad, M., Jan-Erik Johansson, Thomas Moser, Frode Søbstad. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *NORDISK BARNEHAGEFORSKNING*, 2(1), 39-55.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Birkeland, L. (2007). Den gjennomsluttede barnehagen - pedagogisk dokumentasjon. In M. Bjerkestrand, T. Pålerud & L. Birkeland (Eds.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (pp. 121-150). Bergen: Fagbokforl.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., & Birkeland, L. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk*. Bergen: Fagbokforl.

- Brennhovd, M. (2009). *Kritisk blikk på pedagogisk dokumentasjon i barnehagen: dilemmaer belyst gjennom en etnografisk inspirert studie*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Bruner, J. S. (2006). The Language of Education. In *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 80-90). London: Routledge.
- Bruner, J. S., & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). Changing paradigms in early childhood education: critical perspectives on diversity and difference in doing social justice in early childhood education. In *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives* (pp. 1-23). London: Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Halvorsen, M. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, (2006).
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge - And The Discourse on Language* (2010 ed.). New York: Vintage Books - Random House Inc., New York.
- Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Gordon, M. (2001). *Hannah Arendt and education: renewing our common world*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Hjulstad, H., & Sødal, L. (2001). *Bokmålsordliste: ordbok for skoleverket*. Oslo: Samlaget.
- Johansson, E., Pramling Samuelsson, I., & Dahl, H. (2009). *Å lære er nesten som å leke: lek og læring i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Kemmis, S. (1982). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation (Publication. Retrieved 010510, from Routledge:
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a757658482&db=all>
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a757658482&db=all>
- Korsvold, T. (2008). Innledning: barn, barndom og velferdsstaten. In *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000* (pp. 13-38). Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, (2006).
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *Journal*. Retrieved from
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan%20FLU2009.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009c). *Kvalitet i barnehagen*, pp. 121 s.).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K., & Dronning Mauds Minne, H. f. f. (2008). *Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring; utfordringer i barnehagesektoren*. Norsk pedagogisk tidsskrift. (5), 388-399.
- Kvistad, K. J., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning - en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og dere evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(1), 59-66.

- Mahrtdt, H. (2004). HANNAH ARENDT: DANNEELSE TIL HUMANITET. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 540-555). Oslo: Universitetsforl.
- Moser, T., & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforl.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. In R. Kalleberg (Eds.), *Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Available from <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Nilsen, R. D. (2000). Sosialisering. In *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen* (pp. 43-72). Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nordin-Hultman, E., Solli, A., & Jansen, T. T. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (Solli, Arne Jansen, Turid Thorsby ed.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Norge. (2009). *Barnehageloven (2005)*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Opdal, P. M. (2002). Barnerettighetene (Publication. Retrieved 11.11.09, from Nordisk tidsskrift for menneskerettigheter:
- Pape, K. (2009). *Fra plan til praksis, 2, Dokumentasjon og vurdering i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, (2006).
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, (2006).
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Rinaldi, C., Sjøbu, A., Dahlberg, G., & Moss, P. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforl.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Siraj-Blatchford, I., Brenda Taggart, Kathy Sylva, Pamela Sammons, Edward Melhuish. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 23-36.
- Skei, H. H. (2009). STORE NORSKE LEKSIKON (Publication. Retrieved 160409, from Kunnskapsforlaget: Spodek, B., & Saracho, O. N. (Eds.). (2006). *Handbook of research on the education of young children* (Gullo, D. Richard Lambert, Martha Abbott-Shim, Annette Sibley, Janette Pelletier, Carl Corter, J.Amos Hatch, Gina Barclay-McLaughlin, Candria D. Thornton, Lisa S. Goldstein, Susan Grieshaber, Sharon Ryan, Jaipaul L. Roopnarine, Aysegul Metindogan, Blythe S. F. Hinitz ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk (Publication. Retrieved 131109, from idunn.no:
- Talja, S. (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library and Information Science Research*(21), 459-477.
- Thornberg, A. F. o. R. (Ed.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt?: en studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö University Press, Växjö.
- Vansielegheem, N. (2009). Children in Public or `Public Children`: An Alternative to Constructing One`s Own Life (Publication. Retrieved 130110, from Blackwell Publishing:
- Winther-Jensen, T. (2004). *Komparativ pædagogik: faglig tradition og global udfordring*. København: Akademisk Forlag.

- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse, *Nordisk Pedagogik* (Nordisk Pedagogik ed., Vol. 2007, pp. 277-289). Nordisk Pedagogik: idunn.no.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., & Hogsnes, H. D. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabene.

Vedlegg:

Nr. 1: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring, side 79-80

Nr. 2: Intervjuguide, side 81-82

Nr.3: Eksempelside fra transkribering, side 83

Nr. 1: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring, side 77-78:

[Masterstudent i barnehagevitenskap trenger førskolelærere som vil delta i intervju.](#)

Jeg heter Jenny Mordal og er for tiden masterstudent i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger, institutt for førskolelærerutdanning.

Jeg sender denne forespørselen for å finne 8 førskolelærere som kan tenke seg å være informanter til min masteroppgave første halvdel av 2010.

Mitt tema ligger innenfor spenningsfeltet mellom to begreper; førskolelæreres *barnesyn* og førskolelæreres *evalueringspraksis*. Jeg vil fokusere på førskolelæreres uttalte verdier og syn på individ, identitet og utvikling i en mangfoldig barnegruppe, og hvordan disse blir språklagt av pedagogene selv i deres egen evalueringspraksis. Slik ønsker jeg å finne hvilke oppfatninger pedagoger har av evaluering, hvilke erfaringer de har med evaluering – og hvilke realiteter og muligheter førskolelærere ser i sitt vurderingsarbeid, og samtidig ønsker jeg å belyse hvilke konsekvenser disse kan tenkes å ha for barnehagebarn.

Jeg ønsker å intervju 8 førskolelærere, halvparten med mer enn 10 års erfaring i yrket, halvparten med under 5 års erfaring. Videre skal halvparten være styrere/enhetsledere, de øvrige skal være pedagogiske ledere. Fire førskolelærere skal komme fra barnehager med uttalt Reggio – Emiliafilosofisk plattform, og fire fra barnehager med annet pedagogisk ståsted. Jeg ønsker å sammenligne ulike praksiser, og ulike ståsteder, for å se om det finnes forskjeller mellom svarene.

Spørsmålene vil dreie seg om førskolelærers syn på barn, syn på læring og kunnskap, holdninger og oppfatninger førskolelærere har til deltakelse, innflytelse, rettigheter, kontroll, vurdering og

refleksjon i arbeid med ulike barn i sitt arbeid, og utfordringer i praksis når det gjelder å forholde seg til enkeltbarn kontra barnegrupper.

Jeg tenker meg et intervju med ca. 1,5 times varighet, jeg vil bruke lydopptak under intervjuet. Vi kan avtale tid og sted som passer. På forhånd vil en grovskissert intervjuguide sendes til informantene for gjennomsyn og forberedelse.

Informantene vil bli anonymiserte, og alt materiale behandles og oppbevares konfidensielt og makuleres etter masteroppgavetidens utløp, senest innen utgangen av 2010.

Det er frivillig å delta og du har muligheter til å trekke deg uten begrunnelse eller konsekvenser i hele forløpet. Dersom du trekker deg underveis slettes informasjonen fra deg, og den benyttes da heller ikke som grunnlag for oppgaven. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Ta gjerne kontakt om du har noen spørsmål på min telefon: 41427603 eller via e-post: j.mordal@stud.uis.no Du kan også kontakte min veileder og faglig ansvarlig Marit Alvestad ved institutt for førskolelærerutdanning UiS, tlf. 51833537.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Med vennlig hilsen Jenny Mordal, Åsmund Vinjes vei 5, 4009 Stavanger

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest og forstått informasjon om studien om barnesyn og evalueringspraksis og ønsker å stille meg til disposisjon for intervju:

Signatur:

Telefon/e-post:

Styrer/Pedagogisk leder (stryk det som ikke passer)

Antall år i yrket:

Nr. 2: Intervjuguide, side 79-80:

Intervjuguide

Takk for positiv respons på min forespørsel om å stille deg til disposisjon for intervju til bruk i min masteroppgaves grunnlagsmateriale!

Her kommer en intervjuguide som kan brukes til forberedelse før intervjuet – fint om du leser gjennom og eventuelt noterer noen tanker og stikkord på forhånd. Masteroppgavens problemstilling er følgende (forbehold om små justeringer underveis):

Noen førskolelæreres barnesyn og evalueringspraksis – hvilke handlingsrom gis barns subjektivitetsskaping?

- Hvilket barnesyn uttaler førskolelærere, - og hvor eksplisitt ytres dette?
- Hva uttrykker førskolelærere om kvaliteter ved evaluering av arbeidet med barna?
- Hvordan vurderes variasjon og mangfold i barnegruppen?

Barnesyn:

Hvilket innhold har dette begrepet for deg?

Hva er et barn?

Hva har formet ditt syn på hva et barn er? Egen barndom/oppvekst, egne erfaringer/bakgrunn, utdanning, yrkeserfaringer? Notèr gjerne små eksempler eller praksisfortellinger.

Har ditt barnesyn endret seg over tid? Hvorfor og hvordan i tilfelle?

Hvilket barnesyn vil du si din barnehage fremmer? Har dere et tydelig uttalt/nedskrevet/gjennomdiskutert barnesyn?

Hva er kunnskap/læring for barn i din barnehage?

Hvordan tilnærmer du deg barns lekende læring i din praksis? Når oppleves gyldne øyeblikk? Når oppleves utfordringer (positive og negative)?

Hvilke rettigheter har barn i deres barnehage?

Evalueringspraksis:

Hvilket innhold har dette begrepet for deg?

Hvilken evalueringspraksis opplever du at din barnehage/avdeling/base har? Ta gjerne med eksempler på skriftlig materiale dere benytter; årsplan, pedagogisk dokumentasjon, skjema for observasjon, kartlegging, vurdering og refleksjon osv.

Hvor har du lært å evaluere? Har du endret evalueringspraksis over tid?

Hvilken nytteverdi ser du av evalueringsarbeidet? For barn, foreldre, personalet, barnehageeier.

Deltar barna i evalueringsarbeid på noen måte? Direkte eller indirekte, nevne eksempler.

Finnes det eksempler på at barns respons har ført til at personalet endret oppfatning/ ombestemte seg/ endret praksisen?

Hvor ofte i løpet av et barnehageår bruker du Rammeplanens tekst om dette temaet? Ved at du leser, slår opp, refererer til for kollegaer eller andre osv.

Vurdering:

Hvilket innhold har dette begrepet for deg?

Er evaluering og vurdering det samme?

Hvem vurderer mest i din barnehage? Hvordan vurderes det? Hvordan vet du at dere lykkes i arbeidet?

Hvordan vurderes etter ditt syn øyeblikk som er uforutsette, impulser, innfall og tilfeldigheter i det pedagogiske arbeidet med barna i din barnehage?

Hva er likheter/ulikheter i barns og voksnes opplevelsesverden når det gjelder vurdering, slik du ser det?

Hva kan barn ta ansvar for i vurdering av måloppnåelse? Når får barn innflytelse i løpet av dagen i din barnegruppe? Hva slipper barn å ta ansvar for i deres barnehage?

Kan du si at noen ytre faktorer påvirker vurderingen? Organisering, tid/ressurser, barnehageeier, fysisk miljø osv.

Om du skal velge en faktor som betyr aller mest for din vurdering av ditt arbeid – hvilken blir det?

Mangfold:

Hva legger du i dette begrepet?

Har du eksempler på at "annerledeshet" er tema i samtaler/aktiviteter med barna?

I hvilke situasjoner oppleves mangfold som problematisk i løpet av en dag?

I hvilke situasjoner er mangfold en berikelse?

Tar du hensyn til barns oppfatninger uavhengig av alder? I tilfelle ikke – når vil du si barns oppfatninger regnes med som gyldige? Gjelder dette spesielle områder/emner?

Hvordan greier din barnehage å tilgodese enkeltbarnet etter din mening?

Får alle barn like mye respons i din barnegruppe? Diskuterer du ofte dette spørsmålet i barnehagen?

Når overser du barns initiativ?

Bruker du foreldregruppen eller andre i arbeidet ditt?

Jeg vet at dette er mange og sammensatte spørsmål som ikke nødvendigvis er det man har i tankene til daglig i en hektisk barnehagehverdag – men dine svar er min fasit!

Nr.3: Eksempelside fra transkribering, side 81:

F4: Ja, det er det.

J: Når dere søker etter nye ansatte blir de gjort klar over det?

F4: Ja, ja. Vi søker bevisst etter ansatte som er inneforstått med et slikt menneskesyn. Demokrati er det vanskeligste som finnes! Men vi søker samtidig bevisst etter ulike typer mennesker, med forskjellige kunnskaper og egenskaper, men grunnsynet på mennesket og demokrati må stemme. Så vi har mange slags forskjellige mennesker der inne – det er jo kanskje på en måte å jukse litt da..Latter

J: Å – hvordan det?

F4: Nei, fordi at det kunne jo hende at mennesker som hadde vært mer like kunne tenke de samme tankene om demokrati. Men du har større garanti når folk er ulike enn når de er veldig like.

J: Tenker du på det når du ansetter folk – selv om du opplever at det er noe som kan skurre med..

F4:.. ja, forme en gruppe som har forskjellige kunnskaper, forskjellige erfaringer. Men grunnsynet deres om mennesket må være det samme. Vi er jo ikke noen frelsesarmè her heller!

J: Men det er jo det som er realiteten i veldig mange barnehager – at det er mange som ikke har likt grunnsyn! Kan jeg si som kommer fra en annen tradisjon. Og det kan jo være en veldig stor utfordring!

(Jeg tar meg i å begi meg ut i argumentasjon – henter meg inn igjen med ”Nå skal ikke jeg..”)

J: Ja, sånn er det jo – teori og praksis, en ting er hva du sier, en annen hva du gjør..sånn er vi jo alle.

F4: Ja, ja.

Hvis du skal beskrive hva kunnskap/læring er for barn i din barnehage – hva sier du da?

F4: Kunnskap/læring for barn er liksom ubegrenset nesten – de skal ikke hindres i forhold til sitt potensial..Vår utfordring blir nesten å ha nok sånn at de kan få utvikle seg i forhold til sine idèer og sitt potensial. Vi skal ikke begrense dem på noen måte. Alle skal bli inspirerte og motiverte til å lære nye ting! For det er klart vi mener at læring - at det er derfor de er her i barnehagen – de skal lære seg noe om veldig mange ting! Men først og fremst dette med demokrati - det er det viktigste for oss. Men så er det alle de andre tingene i tillegg. Så jeg vil si at det er nesten ubegrenset. Og dermed slipper du unna denne målstyringa også – latter. - fordi du vet aldri hvor stort potensial et menneske har! Det vet i hvert fall ikke jeg! Og hvordan kan jeg da sette meg i et sånt høysete og definere mål for dem?

J: Hvordan tilnærmer du deg barns lekende læring i din praksis?

F4: Nei, du er til stede der de er altså. Du må ha et syn på at mine kunnskaper utvikler seg sammen med barna, i de øyeblikkene jeg er sammen med dem, ikke i et annet rom. Du må ha noen idèer på forhånd om hvorfor du gjør ting, men der du virkelig forstår er i praksis.

J: Når opplever du gylne øyeblikk da?

(Avbrudd pga. postbud i vinduet)

F4: Gylne øyeblikk? Hmm. Det er når barn er lykkelige og viser at de har erfart, lært, forstått noe. Og har kommet til en slags oppdagelse de også. Det kan man se. Akkurat som hos voksne – at motivasjonen har utløst en slags erkjennelse, da blir jeg glad!

J: Når opplever du utfordringer da? Positive eller negative.

F4: Utfordringer har vi jo hele tiden!