

# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Astrid Veggum Solhjem**

## **Styringsdokumenters implikasjoner for foreldresamarbeid i barnehagen**

**Implications of governance documents for parental  
cooperation in kindergarten**

Mastergradsoppgave

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2D

**2024**

## Innhold

Forord .....	5
Sammendrag .....	6
Abstract .....	7
Kapittel 1. Innledning.....	8
1.1 Tidligere forskning om foreldresamarbeid .....	8
1.2 Foreldresamarbeid, anerkjennelse og inkludering .....	10
1.3 Oppgavens formål.....	12
1.4 Tema og problemstilling.....	13
1.5 Oppgavens oppbygning .....	14
Kapittel 2. Vitenskapsteoretisk bakgrunn .....	15
2.1 Diskursanalyse som teori og metode .....	16
2.2. Valg av diskursanalytisk verktøy .....	17
2.3 Diskursbegrepet .....	20
2.4 Prosjektets aktuelle teorier.....	22
2.4.1 Sosiokulturell læringsteori.....	23
2.4.2 Teori om anerkjennelse .....	24
.....	26

2.4.3 Inkluderingsbegrepet .....	26
2.4.4 Bourdieus habitus som forståelsesramme.....	28
2.4.5 Diskursens orden; kvalitet i barnehagen som kontekst .....	29
Kapittel 3. Valg av forskningsmetodisk tilnærming; kritisk diskursanalyse.....	31
3.1 Kulturell kompetanse og avgrensning .....	31
3.2 Faircloughs tredimensjonale modell.....	33
3.3 Teksten og hva den representerer .....	33
3.3.1 Diskursiv praksis .....	35
3.3.2 Sosial praksis .....	35
3.4 Valg av datamateriale: Dokumenter som gjenstand for analyse .....	36
3.5 Utvalg: Styringsdokumenter på ulike nivå .....	36
3.6 Prosjektets muligheter og begrensinger.....	39
3.7 Kausalitet og validitet .....	40
3.8 Framgangsmåte.....	41
Kapittel 4. Analyse og funn.....	43
4.1 Barnehageloven .....	44
4.2 Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).....	50
Funn og representasjoner for Barnehageloven og Rammeplan.....	57
4.3 Strategi for barnehager 2023 – 2030. Barnehagen for en ny tid.....	59
Funn og representasjoner.....	66

4.4 Analyse av kommunal plan “Kvalitetsplan for barnehagen” .....	67
Funn og representasjoner .....	77
4.5 Årsplan for barnehagen .....	78
Funn og representasjoner .....	83
4.6 Analyse av samtaleguider .....	86
Analyse av mal foreldresamtalskjema .....	90
Funn og representasjoner .....	92
Kapittel 5: Drøfting og konklusjon.....	94
5.1 Makt medfører ansvar – ansvar medfører makt.....	95
5.2 Svar på forskningsspørsmål.....	96
5.2.1 Diskurser i endring; et kritisk blikk på tidlig innsats.....	98
5.3 Rammer for produksjon, tolkning og konsum av planer .....	105
5.4 Forslag til endringer.....	108
5.5 Prosjektets begrensninger .....	110
Kapittel 6. Avslutning .....	111
Bibliografi .....	113

## **Forord**

Det er med stor glede jeg kan si at jeg har fullført dette masterprosjektet. Jeg er stolt og glad for å ha kommet hit, og at jeg valgte tilpasset opplæring som masterstudie. Det har gitt meg ny kunnskap, perspektiver og erkjennelser jeg vil ta med meg både privat og faglig. Jeg har fått en bredere forståelse for foreldresamarbeid, og inspirasjon og motivasjon til å arbeide enda dypere med temaet innenfor barnehagefeltet. For å ha kommet i land med dette prosjektet har jeg mange å takke.

Først og fremst min gode veileder Elena Tkachenko, som tålmodig har loset meg gjennom min kronglete vei. Mine studievenner, som alltid gir støttende og oppmuntrende ord, i motvind og medvind. Dere har vært gode forbilder. Min støttende og anerkjennende leder, som gjorde studiet mulig for meg. Reidun Aasgaard har alltid krevd at inkludering skal synes i praksis. Og til slutt min heiagjeng hjemme, som gir meg varme og energi nok til å sette meg med oppgaveskriving i helger og ferier. Rune, takk for tålmodig støtte og servering av fortreffelig lunsj på skrive dager. Isak og Inga, takk for klemmer og oppmuntrende ord. Jeg håper gleden og utbyttet jeg har fått over dette arbeidet kan være motiverende på deres vei videre. Uten deres støtte hadde jeg ikke fullført disse årene med studier.

Astrid Veggum Solhjem

Otta, 2024

## **Sammendrag**

### **Styringsdokumenters implikasjoner for foreldresamarbeid i barnehagen**

Prosjektet foretar en diskursanalyse av styringsdokumenter for barnehagen, fra lov for barnehager og guider for foreldresamtaler. Målet med analysen var å avdekke om styringsdokumentene har implikasjoner for anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet i praksis, og om det finnes føringer som ivaretar inkludering i formelt foreldresamarbeid. Funnene viste at lovtekstene har klare ambisjoner og føringer for inkluderende praksis, men vage formuleringer av anerkjennelsens betydning for kvalitet. Planene med lavere status har tydeligere artikulasjon av sammenhengen mellom kvalitet i barnehagen og kjernebegrepene anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet. Dokumentene som ligger nærmest sosial praksis, årsplan og samtaleguider, viser fragmenter av inkludering og anerkjennelse hver for seg, men synes å mangle et helhetlig inkluderingsperspektiv.

## **Abstract**

### **Implications of governance documents for parental cooperation in kindergarten**

The project conducts a discourse analysis of governing documents for kindergartens, from the Kindergarten Act down to parent conversation guides. The analysis seeks to reveal whether the governing documents have implications for recognition and inclusion in parental cooperation in practice, and whether there are guidelines that safeguard inclusion in formal parental cooperation. The findings showed that the legal texts have clear ambitions and guidelines for inclusive practice, but vague formulations of the significance of recognition for quality. The documents closest to social practice, annual plans and conversation guides show fragments of inclusion and recognition separately, but seem to lack a holistic inclusion perspective in production and consumption.

## **Kapittel 1. Innledning**

Jeg har alltid latt meg forundre over hva som gjør at ulike mennesker får ulik grad av innflytelse og medvirkning i forskjellige sammenhenger i samfunnet. Som barn kunne man legge merke til hvordan mennesker kan stille de samme spørsmålene, men få ulike svar. Noen får flere ja enn nei, og omvendt. Som voksen kan man oppleve det samme i mange sammenhenger i samfunnet. Hvorfor behandler vi mennesker ulikt? Hva er det som former hva vi tenker om andre mennesker, og hvordan vi møter dem? Jeg har, mer eller mindre bevisst, vært opptatt av dette gjennom egen barndom og ungdomstid, og senere i arbeidslivet. Dette påvirket i stor grad mitt valg av masterstudie, da jeg bestemte meg for å studere videre etter 12 år som pedagogisk leder. Gjennom studieløpet har det blitt tydelig for meg hvordan relasjonen mellom foreldre og barnehage kan være gjenstand for å åpne eller lukke dører for barns muligheter. Inkluderingsstanken står sterkt i menneskerettighetene og i dagens rammeverk for utdanningsinstitusjoner i Norge. Den forteller oss at styringssystemene våre vil legge til rette for at mennesker skal ha like rettigheter og like muligheter. Dette masterprosjektet oppsto gjennom interesse for å vite mer om hvordan politiske styringsdokumenter kan legge føringer for hvordan inkludering foregår i barnehagens formelle foreldresamarbeid.

### **1.1 Tidligere forskning om foreldresamarbeid**

En undersøkelse gjort av opinion.no for Foreldreutvalget for barnehager (FUB), "Foreldreundersøkelse om medvirkning i barnehagen" (2019), viser at bare halvparten av foreldre er kjent med arbeidsutvalgenes mandat. Det kan tyde på at det er mangelfulle retningslinjer for hvordan foreldre blir informert og involvert i arbeidsutvalgene i barnehagen. Helga Norheim har på bakgrunn av internasjonal forskning om slike barrierer i samarbeidet, skrevet om temaet i norsk sammenheng i avhandlingen "Partnerskap mellom foreldre med innvandrerbakgrunn og fagpersoner i barnehagen" (2022).



De ulike perspektivene som kommer fram viser at foreldre og ansatte har ulikt syn i sin definisjon av samarbeidet, og de har forskjellige meninger om barnehagens rolle som arena for språkutvikling for flerspråklige. Det viser altså ulikheter i oppfattelse av hva som er kvalitet i barnehagen.

Barrierer kan erfaringsmessig handle om kulturelle forskjeller, ulikheter i forventinger til foreldrerolla og ansattes rolle, og ulikheter i kompetanse hos ansatte. Det er interessante eksempler på hvordan foreldre opplever slike barrierer i Kristin Danielsen Wolf sine funn (2020). De belyser hvordan ulik sosial og kulturell kapital mellom ansatte og foreldre kan føre til mangel på anerkjennelse og medvirkning i samarbeidet (Wolf, 2020). Anerkjennelse og dens betydning for inkludering vil understrekes ytterligere gjennom oppgaven. Det har i denne sammenhengen vært interessant å se på Janne Solbergs artikkel "Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen – nok voksenrammer?" (2019). Solberg (2019) belyser funn som setter spørsmål ved om partene får medvirkningsbehovene sine ivaretatt i det daglige foreldresamarbeidet. Dette handler om reell påvirkningskraft i det uformelle samarbeidet og funnene underbygger behovet for å se på rammene som settes for inkludering også i det formelle samarbeidet. Solbergs poenger underbygger mitt prosjekts søken etter å sette lys på barnehagens styringsdokumenter, og deres implikasjoner for hvordan ledere legger til rette for arbeidet med inkludering og anerkjennelse. Angående barrierer i form av ulikheter; Kathrine Rønning Tvinnereim og Gunhild Bergseth (2023) har funnet at også usikkerhet og erfaringer spiller en rolle, og deres funn gir også viktige indikasjoner på at barnehagen har utviklingsmuligheter på området. Jeg velger å ta med dette sitatet for å understreke min begrunnelse for at anerkjennelse kan påvirke samarbeidet mellom foreldre og barnehage:

«Uavhengig av foreldrenes forkunnskaper om den norske barnehagen, forventer de ikke å medvirke, men går inn i samarbeidet med en antakelse om at de skal tilpasse seg den etablerte barnehagediskursen. Foreldrenes antakelse om at involvering ikke er forventet eller ønsket, fører til en tilbakeholdenhet overfor barnehagepersonalet.

Denne tilbakeholdenheten kan også være forankret i foreldrenes skjøre tillit til barnehagepersonalet og samfunnet ellers, noe som medfører bekymringer for eventuelle konsekvenser av å ikke tilpasse seg, som for eksempel utvisningsvedtak eller avslag på søknad om familiegjenforening. Samtidig framgår det at åpenhet og hjelpsomhet fra andre foreldre og personalet kan minske denne bekymringen og øke symmetrien i samspillet (Tvinnereim & Bergset 2023, s.2).»

Disse funnene viser at foreldres skjøre tillit, til både personalet og samfunnet, kan synes å styrkes via opplevelsen av anerkjennelse. Den tidligere forskningen jeg viser til i dette kapitlet, omhandler foreldres perspektiv på foreldresamarbeid. For å avdekke flere områder i terrenget foreldresamarbeid, ønsker jeg å belyse barnehagens perspektiv også. Ved å se på nærmere på styringsdokumentene sin evne til påvirkningskraft, og hvordan ordlyden i disse legger til rette for barnehagens utøvelse av praksis i sin del av foreldresamarbeidet.

## **1.2 Foreldresamarbeid, anerkjennelse og inkludering**

Hjertet av oppgaven hviler på disse tre begrepene; foreldresamarbeid, anerkjennelse og inkludering. Gjennom masterstudiets emne “mangfold og inkludering” har begrepene anerkjennelse og inkludering vært sentrale, og svært sterkt knyttet opp mot et fjerde sentralt begrep; begrepet *kvalitet*. Kvaliteten i utdanningssystemet synes etter mitt syn å bygge på organisasjonens evne til inkludering, og det har blitt tydelig for meg hvordan inkluderingstanken må eltes inn i hele organisasjonen; fra eier til tilkallingsvikar (Nilsen, 2017, s. 30). For å kunne forstå hvordan inkluderende fellesskap oppstår, er begrepet anerkjennelse og hvordan anerkjennelse kan opptre i barnehagen, sentralt. Inkluderingsbegrepet har de siste årene beveget seg fra å gjelde integrering av minoriteter og utvalgte grupper (Korsvold 2011, s.17), til å omfavne alle mennesker uansett sosiokulturell bakgrunn (Sand 2020, s.92). I denne oppgaven settes søkelys på hvilke retningslinjer som underbygger barnehagens evne til å skape et inkluderende foreldresamarbeid. For å sikre god kvalitet i utdanningsløpet står foreldresamarbeidet sentralt fra barnets første dag i barnehagen.

Foreldresamarbeidet i barnehagen handler ikke bare om hver enkelt families relasjon til barnehagen, men også om i hvilken grad foreldre opplever å få innflytelse og mulighet til å medvirke i barnehagens hverdag og arbeidsmåter. Inkludering handler om deltakelse, og krever aktivitet og bidrag fra alle, om en skal oppnå et fruktbart fellesskap (Nilsen, 2017, s. 30). For at individet skal ha tiltro til at egne ressurser er verdifulle for fellesskapet, må det oppleve anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 86). For språklige og kulturelle minoriteter kan det å bidra handle om muligheter og tilganger. Tilgang til å innhente kunnskap uavhengig av språk, opplevelsen av tillit og anerkjennelse fra omgivelsene, og hvilke forventinger en møter i miljøet en kommer inn i (Bakken & Solbue, 2016, s. 57). Barnehagens evne til å inkludere foreldres ressurser kan slik påvirke grunnlaget for at foreldre skal oppleve seg betydningsfulle og finne en mening med å bidra inn til fellesskapet (Jordet, 2020, s. 103).

Kristin Danielsen Wolf har belyst foreldreperspektivet i artikkelen «Samarbeid i barnehagen – like barn leker best? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn» (2019). Artikkelen er en del av doktorgradsavhandlingen “Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen”. I sammendraget skriver Danielsen (Wolf, 2020, s. 8) at “foreldre opplever imidlertid de daglige møtene og samarbeidet med personale ulikt. Foreldre med sosial og kulturell kapital mer lik personale, opplever å bli sett og anerkjent (Bourdieu & Passeron, 1977).” Dette gjorde meg nysgjerrig på videre følger for det formelle foreldresamarbeidet i barnehagen. Et viktig fôra i det formelle foreldresamarbeidet er foreldrearbeidsutvalget (FAU). FAU har en sterk og førende stemme for hva som vektlegges i samarbeid med barnehagen. Min høyst personlige og lite representative erfaring gjennom 18 år i barnehage, er at medlemmene i disse utvalgene sjelden representerer minoriteter. Medlemmene kan se ut til å ha sterke stemmer i sosiale settinger og de blir gjerne spurt gjennom bekjentskaper når nye medlemmer skal verves. De snakker gjerne majoritetsspråket. Dette kan føre til ubalanser når det gjelder hvem som har makt, og kan tenkes å styre hvilke diskurser som får råde når utvalget skal utføre sitt mandat.

Helga Norheim skriver også i sin doktoravhandling om maktforholdet mellom barnehage og foreldre, språk og aktuelle faktorer som påvirker muligheter og barrierer der flere kulturer møtes (Norheim, 2022, s.43). Funnene viser at personalets tilrettelegging er av stor betydning for samarbeidet (Norheim 2022, s.48). Det kan tenkes at for å fremme et bedre samarbeid bør barnehagen som organisasjon bygge en felles forståelse for hvordan personalet skal jobbe med sine holdninger og forståelsesrammer når det gjelder flerkulturalisme (Bakken & Solbue, 2016, s. 66). Bang beskriver hvordan ledere har innflytelse på organisasjonens kultur gjennom sine holdninger og sitt fokus (Bang, 2020, s.86). Dette prosjektet søker å finne ut av i hvilken grad barnehagens styringsdokumenter påvirker hvordan det legges til rette for inkluderende praksis i foreldresamarbeid. Dokumentene skal tolkes og praktiseres av ledere, som har mulighet til å måle, kontrollere, sette fokus og være rollemodeller. Ledere kan også sanksjonere mot tendenser de ikke ønsker i organisasjonen. De har styringsrett over ressurser, og hvilke områder det brukes ressurser på gir tydelige signal om hva som anses som viktig (Solhjem, 2022, s. 8). Barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, og dette prosjektet handler om å belyse foreldresamarbeidets rolle i en slik utjevning. Derfor er det hensiktsmessig å se på styringsdokumentenes implikasjoner for praksis. Det videre formålet med dette fremkommer i neste delkapittel.

### **1.3 Oppgavens formål**

I dette underkapittelet presenterer jeg hovedformålet for prosjektet, som omhandler foreldresamarbeid. Jeg har valgt å utføre en diskursanalyse som tar for seg barnehagens styringsdokumenter, og hvorvidt disse har implikasjoner for foreldresamarbeidet.

Begrepet foreldresamarbeid er vidt og kan omhandle alle formelle og uformelle møtepunkter mellom foreldre og ansatte i barnehage (Sand, 2020, s. 119). I denne oppgaven vil alle former omtales på ulike nivå, fra det minst formelle, som daglige garderobetreff, til formelle møter i foreldrearbeidsutvalget. I barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 4-5) og rammeplanens tekster (Rammeplan, 2017) er "foreldresamarbeid" beskrevet i korte sekvenser. Hva leseren legger i begrepene vil alltid avhenge av leserens forkunnskaper.

Utdanningsdirektoratet har laget utdypende støttemateriell for ansatte i barnehage, (Utdanningsdirektoratet, 2022) i form av kompetansepakker som gir mulighet til å gå dypere inn i tema fra Rammeplanen. I videoen “samtale om samarbeid mellom hjem og barnehage” (Utdanningsdirektoratet, 2022) beskriver deltakerne viktigheten av at foreldre kjenner “at du er verdt noe, at du er god nok som du er, at du føler deg trygg” i møte med barnehagen, uavhengig av hvilket nivå foreldresamarbeidet er på. Dette er sentrale elementer vi gjenkjenner fra anerkjennelsesbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Problemstillingen i dette prosjektet dreier seg om implikasjoner for foreldresamarbeid, og det formelle samarbeidet knyttet til foreldrearbeidsutvalget. Analysen tar for seg i hvilken grad foreldresamarbeid er knyttet til begrepene inkludering, anerkjennelse og kvalitet i styringsdokumenter. Analysen gir slik et bilde av implikasjoner som finnes for både det formelle og uformelle samarbeidet. Både de uformelle og formelle møtene mellom partene skjer i profesjonelle rammer, og er tett knyttet opp mot kvalitet i barnehagen. Her oppstår det muligheter eller barrierer som kan påvirke hvorvidt foreldre vil føle seg som en viktig bidragsyter inn i et foreldresamarbeid, eller ikke.

Formålet er å avdekke i hvilken grad det stilles krav til inkluderende praksis, på en måte som anerkjenner foreldres ulike forutsetninger for deltakelse. Kanskje finnes det sosialt aktive mekanismer som påvirker eller begrenser handlingsalternativene i et samarbeid. Mitt håp er at prosjektet kan gi funn som medfører endringer, og styrke mangfoldets stemmer inn i både det formelle og uformelle foreldresamarbeidet.

#### **1.4 Tema og problemstilling**

Tema for prosjektet er anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet. Som hovedproblemstilling stiller jeg følgende spørsmål:

## **Hvordan legger barnehagens styringsdokumenter til rette for anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet?**

Problemstillingen skal avdekke hvilke føringer som blir lagt for foreldresamarbeidet gjennom barnehagens styringsdokumenter, og implikasjoner for tolkning og praksis. Forskningsspørsmålene er som følger:

- 1. Hvilke diskurser i styringsdokumentene kan relateres til anerkjennelse og inkludering i tilknytning til foreldresamarbeid?**
- 2. Finnes det føringer for anerkjennelse og inkludering i tilknytning til foreldrearbeidsutvalg?**

### **1.5 Oppgavens oppbygning**

For å skape en leservennlig struktur på oppgaven, har jeg valgt følgende løsning for inndeling. Jeg gir i første kapittel en pekepinn for hvilke diskurser jeg er ute etter å avsløre innenfor temaet, for å nå prosjektets mål. For å avgrense og spisse analysen jeg skal gjøre, gir jeg også noen begrepsavklaringer som er sentrale for oppgaven. I kapittel 2 gjør jeg rede for den teoretiske bakgrunnen for diskursanalysen, og videre metodologien i kapittel 3. Deretter følger analysen av dokumentene og funnene som ble gjort i kapittel 4. Under drøftingen i kapittel 5 diskuterer jeg funnene opp mot teori, og gjør forslag til endringer som kunne løfte graden av anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet. Her belyses også oppgavens begrensninger. I kapittel 6 avsluttes prosjektet med et tilbakeblikk på arbeidets utgangspunkt, og et blikk fremover til funnenes betydning for styringsdokumentenes rolle i foreldresamarbeid.

## **Kapittel 2. Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Som forrige avsnitt presenterte, handler prosjektet om å avdekke styringsdokumentenes implikasjoner for foreldresamarbeid. Ut ifra problemstillingen har jeg valgt å bruke kritisk diskursanalyse som metode, siden diskursenes betydning innenfor emnet vil stå sentralt for å finne svar. Vitenskapsteori og metode er tett sammenvevd når det gjelder diskursanalyse som verktøy i forskning, og det kan synes vanskelig å sette et strengt skille. Jo dypere jeg har gått inn i vitenskapsteorien bak diskursanalysen som verktøy, jo mer har jeg forstått at metoden og vitenskapsteorien går inn i hverandre. Jørgensen og Phillips (2019) beskriver diskursanalyse som en hel pakke. "De diskursanalytiske tilgange, som vi presenterer, er ikke bare metoder til dataanalyse, men et teoretisk og metodisk hele – en pakkeløsning.» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12).

Diskursanalysen søker å finne frem til hva språket representerer, og hvordan det materialiserer seg i samfunnet der mening dannes (Johannesen og et al 2016, s.221). Øivind Bratberg skildrer også hvordan teori og metode forenes, gjennom at diskursanalyse bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning samtidig som den viser til konkrete teknikker (Bratberg 2019, s.39). Teoretisk bakgrunn for en rekke diskursanalytiske tilganger befinner seg innenfor sosialkonstruktivismen (Hitching et al., 2021 s.31). Denne oppgaven kan videre smalnes inn mot poststrukturalismen, som tar utgangspunkt i at språk og mening er i endring og vil utvikles i takt med kunnskapsgrunnlaget hos menneskene. Jeg anvender dette abstrakte perspektivet samtidig med det metodiske verktøyet kritisk diskursanalyse for å analysere tekstenes bakgrunn og materialitet. Poststrukturalisme og kritisk diskursanalyse skilles som to ulike tradisjoner innenfor diskursanalyse (Bratberg 2019, s.65), men jeg tolker det til forfatterens frihet å kunne anvende begge, slik jeg finner det nødvendig for dette prosjektet. Videre i dette kapitlet skisserer jeg hovedtrekk i poststrukturalisme som vitenskapsteoretisk forankring for denne oppgaven (2.1), før jeg redegjør for valg av diskursanalytiske verktøy (2.2) og drøfter diskursbegrepet (2.3).

I kapitteldel 2.4 presenteres prosjektets aktuelle teorier, og kvalitetsbegrepets rolle for prosjektet.

## **2.1 Diskursanalyse som teori og metode**

Poststrukturalismen har søkelys på at språk og virkelighet henger tett sammen, og hevder at språket endres kontinuerlig, avhengig av hvordan aktører, institusjoner og sosiale systemer tar språket i bruk. Det at man bruker språket, endrer og forandrer strukturen i det (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Sannheten skapes ut fra hvem som tolker den og hvilken verden man er en del av, det finnes altså ikke én sannhet. (Johannesen og et al 2016, s.143), s.223). Michel Foucaults perspektiv på viten illustrerer også dette; sannheten konstrueres av diskursen, og forskjellige viteregimer vil påvirke hva som regnes som sant eller falskt (Foucault gjengitt i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Å være bevisst sine forkunnskaper samt legge til grunn sine valg, er viktig forarbeid uansett valg av metode. Innenfor poststrukturalismen er forkunnskaper og erfaringer viktige medvirkere, og en forforståelse er spesielt sentral; at det ikke finnes noen objektiv sannhet, men heller en forståelsesramme som er i stadig utvikling gjennom menneskenes samhandling (Postholm & Jacobsen 2018, s.51).

Poststrukturalismen som grunnlag for å foreta en kritisk diskursanalyse kan avdekke hvordan bruk av språk og diskurser former foreldresamarbeidet. Øivind Bratberg presiserer at diskursanalysen skiller seg fra poststrukturalismen i det at det er mulig å skille mellom diskursen og sosiale forhold som kan være en konsekvens av diskursen. Et tekstutdrag fra et styringsdokument kan være uttrykk for en diskurs, men diskursen blant ansatte trenger ikke være preget av denne. Den kan eksempelvis styres av andre rådende diskurser (Bratberg 2019, s.65). I denne diskursanalysen er det da naturlig å sette lys på hvilke diskurser som kan ha utslagsgivende effekt for foreldresamarbeid, som hvor godt det blir informert om FAU, og hvordan og hvem informasjonen rettes mot i ei foreldregruppe. I dette må det understrekes at en slik analyse i høyeste grad er fortolkende framfor konkluderende, den gir ingen fasitsvar, men søker å forstå hvordan vår livsverden formes (Bratberg 2019, s.58). I mitt prosjekt har



jeg altså valgt å bruke både poststrukturalismen og kritisk diskursanalyse som teoretisk bakgrunn, og kritisk diskursanalyse som konkret metode.

## **2.2. Valg av diskursanalytisk verktøy**

I søken etter fremgangsmåte for prosjektet, fant jeg ut at det finnes ulike tilganger til å gjøre en diskursanalyse. Disse har likheter og forskjeller i teoretiske ståsted. Jeg har latt meg inspirere av flere, for best å kunne skreddersy prosjektet. Å utdype disse vil kreve for stor plass i oppgaven, men Jørgensen og Phillips presenterer disse som diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi (Jørgensen og Phillips 2019, s. 15.) Disse tre tilgangene bindes sammen ved å beskrive fire nøkkelpremisser (Jørgensen og Phillips 2019, s. 15) for en kritisk diskursanalyse:

Disse premissene handler om;

1. Å ha en kritisk innstilling til selvfølgelig viten
2. Å være historisk og kulturelt spesifisert
3. Å se sammenheng mellom viten og sosiale prosesser
4. Å se sammenheng mellom viten og sosial handling

Norman Fairclough har utarbeidet en konkret modell for utarbeidelse av kritisk diskursanalyse som også belyser disse sammenhengene (Bratberg 2019, s.51). Denne modellen bruker jeg aktivt i analysen av dokumentene, sammen med inspirasjon av Laclau og Mouffes diskursteori, som anvendes for å avdekke sentrale momenter for diskursen (Jørgensen & Phillips 2019, s.36). Laclau og Mouffe kombinerer poststrukturalisme og marxisme, og ser på “det sosiale felt som et nett av betydningsdannelsesprosesser” (Jørgensen & Phillips 2019, s.35). Sentrale begreper står som knutepunktene i dette nettet, og virker i forhold til hverandre. Når ett begrep knyttes til én bestemt mening, skapes en posisjon som de andre sentrale begrepene kan tolkes ut fra. Å forsøke å fastsette begrepers betydning, slik at de lettere kan forstås i forhold til hverandre,

er målet med å anvende Laclau og Mouffes nodalpunkter og momenter som verktøy i denne analysen.

Sentralt i poststrukturalismen, og videre innenfor diskursanalyse finner vi Michel Foucault (1926 – 1984). Han beskriver hvordan diskurser knyttes til begrepet makt (Foucault 1999, s.7). Foucault er en fremtredende skikkelse innenfor flere fagfelt; både filosofi, idehistorie, sosiologi og litteraturvitenskap. Foucault har gjennom sine arbeider gått i dybden på maktbegrepet i sin genealogi, og sett på hvordan makt har formalisert seg i samfunnet i ulike historiske kontekster. Iver B. Neumann har oversatt boka “Forelesninger om regjering og styringskunst” der Foucault belyser hvordan historien har brakt oss hit vi er nå, en fortelling om tilblivelsen av nåtidens samfunnspraksiser. (Neumann, I. & Jordheim, H., 2019). Slik jeg forstår Foucault ser han ikke på maktbegrepet isolert til ulike styresett eller noe som er overordnet. Styresett, altså måter å regjere og utøve disiplin på, er historisk forankret. Makt i seg selv kan sies å være til stede overalt; i alle situasjoner kan det leses makt ut av et samspill. Foucault beskriver hvordan diskurser kan tilegne seg, begrense eller utelukke sannheter, og hvordan dette blir mønstre som gjentas og videreføres (Foucault 1999, s.34). Slik navigerer vi etter hva som er galskap og hva som er fornuft innenfor vitenskap, og Foucault tar for seg virkningene dette har for praksis f.eks. innenfor psykiatri, medisin, eller sosiologi. Spørsmålet er hvem sin sannhet og viten som representeres og får størst plass, og slik får tildelt makt. Makt kan i Foucaults perspektiv forstås som positive prosesser, som fører til produktivitet, motiverer og produserer diskurs (Jørgensen & Phillips, 2019 s.23). Dette er et perspektiv jeg finner relevant når jeg ser nærmere på formelle rammer for foreldresamarbeid i barnehagen; hvilke krefter har påvirkning på anerkjennelse og inkludering, og utøvelsen av disse i et foreldresamarbeid.

Fairclough og Foucaults tilnærming er begge metoder for å analysere hvordan språk brukes i samfunnet, men de har ulike teoretiske grunnlag og setter søkelys på ulike aspekter ved språk.

Fairclough ser på hvordan språk brukes til å reprodusere og forsterke sosiale ulikheter og maktforhold. Hans tilnærming ser på hvordan diskurs kan brukes til å legitimere eller utfordre sosiale og politiske strukturer, han stiller seg nærmere samfunnsforskningen og trekker på sosiale teoretikere (Fairclough 2003, s.29).

Foucault har, slik jeg tolker det, en tendens til å fokusere mer på mikronivået av språkbruk. Fairclough fokuserer på makronivået til samfunnsstrukturer, og bruker de mer negativt ladede begrepene ideologi og hegemoni for å belyse makt. Et hegemoni er foranderlig, fordi mennesker kan forhandle om endring og forandre sine praksiser ettersom de erverver seg ny kunnskap. Hvor makten befinner seg, er derfor mulig å endre (Phillips & Jørgensen 2019, s.88). Foucault beskriver som nevnt makt gjennom hvem sin sannhet som representeres i diskursen – makt er produktiv, kan motivere og virke skapende, men kan også være begrensende (Phillips & Jørgensen 2019, s.75).

### **2.3 Diskursbegrepet**

For å komme dypere inn i hva diskursanalyse dreier seg om, vil jeg se nærmere på diskursbegrepet. I boka "Diskursens orden", som egentlig er en skriftliggjørelse av Michel Foucaults tiltredelsestale ved College de France (oversatt av Espen Schaanning, 1999), beskriver Foucault hvordan makt og begjær materialiserer diskurser; og hvordan diskurser påvirkes av utelukkelsesformer som forbud og tabuer (Foucault 1999, s.9). Foucaults definisjon er omtalt av flere, og man kan grovt oppsummert si at Foucault er opptatt av sammenhengen mellom rettigheter, makt og sannhet. Hans arbeide deles gjerne opp i to faser, den arkeologiske og den genealogiske. Han beskriver hvordan han undersøker dette gjennom en arkeologisk tilnærming til språket, der han søker å finne hvilke regler som gjelder for sannhetsfremmede utsagn i en bestemt historisk periode, altså den rådende diskurs (Jørgensen & Phillips s.21, 2019). Foucault beskriver disse reglene som et slags gitter av varierende tetthet, som sørger for at enkelte saker utelukkes fra diskursen (Foucault 1999, s.9). I denne sammenhengen vil det si å finne de sosialt aktive mekanismene som kan påvirke og begrense handlingsalternativene vi har i foreldresamarbeidet.

Foucaults egne framstillinger av begrepet diskurs i "Diskursens orden" (1999) har vært utfordrende, men interessante å lese. Jeg har måttet støtte meg godt til sekundærkilder for å få tak på teksten. Store norske leksikon beskriver hvordan Michel Foucault anvender diskursbegrepet:

"For Foucault er en diskurs de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel." (Grue, J. (2023).

Iver B. Neumann tolker også Foucault, og definerer diskursbegrepet slik:

"En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. Diskurser handler altså om forskjellige måter å forstå og uttrykke verden og sosiale fenomener på. (Neumann 2001, s. 177)."

Rådende diskurser konstituerer altså virkeligheten for oss, og slik Foucault påpeker vil det i dette utspilles rådende makt (Foucault 1999, s.23). Foucault satte diskursanalysen i system gjennom å utvikle teori og begreper (Jørgensen & Phillips, 2019 s.23). Han beskriver diskursens rolle i samfunnet gjennom tiden og belyser sammenhengen mellom makt og viten. Måten vi snakker på om ulike tema, som former hvordan vi tenker, mener og handler; det er dette som skaper diskursen. Gjennom å analysere diskurser kommer maktkonstruksjoner til syne (Foucault, 1999, s.38). Her er vitenskapen sentral som medaktør i å sette reglene for hva som anses som sant og usant. For å kunne avdekke dette, påpeker Foucault viktigheten av å avdekke strukturen i "vitenregimer" og finne ut hva som avgjør hvilke utsagn som får regjere i diskursen (Foucault, 1999, s.22). Konsekvensen av dette er at kunnskap i seg selv er i stadig i endring og utvikling, og må justeres for å være valid.

En diskursanalyse kan som nevnt ikke gi konkluderende svar, men likevel bidra til en slik justering gjennom synliggjøring av hvordan menneskers livsverden påvirker deres fortolkning og praksis (Bratberg 2019, s.58).

I mitt valg av analyse følger jeg Faircloughs tredimensjonale modell (Phillips & Jørgensen, 2019, s.81). Jeg har også iver B. Neumanns kritikk av Fairclough (Neumann, 2021, s.91) i mente når det gjelder diskursens materialitet, altså en oppfordring til å forsøke å tyde konsekvensen av de eventuelle endringene i sosial praksis jeg vil kunne finne i min analyse. Faircloughs modell gir tydeligst struktur og rammer for analysen, og jeg har derfor valgt å anvende denne som metodisk verktøy. Modellen brukes som verktøy i form av at tekst, diskursiv praksis og sosial praksis ses i sammenheng med hverandre (Bratberg, 2019, s.51). Fairclough gir en nærmere forståelse av den tekstlige delen i sine senere arbeider, og understreker at det er hvordan teksten fungerer i det sosiale livet, som bærer mening (Fairclough, 2003, s.15). Modellen og hvordan den anvendes i analysen presenteres i kapittel 3.

Videre i dette kapittelet presenterer jeg teorier som er relevante for å sette lys på hvilke deler av diskursen som er viktige for problemstillingen i prosjektet. I den tredimensjonale modellen vil disse teoriene vise hvilke standarder og sosiale strukturer som finnes, og slik belyse implikasjoner for sosial praksis. Som plantet i mitt eget felt, barnehagefaget, vil disse teoriene også representere min bakgrunnskunnskap; innslagsfeltet for mitt ståsted i diskursen. Selv om mitt fagfelt neppe består av inngående kunnskap om jus eller politikk, spiller mitt faglige ståsted, erfaring og utøvende praksis en rolle i diskursen.

## **2.4 Prosjektets aktuelle teorier**

Dette avsnittet vil ha gjenskinn av kjernebegrepene jeg la fram innledningsvis i kapittel 1.3. For å belyse forholdet mellom ideologien i den diskursive praksisen og effekten dette har på sosial praksis, er det behov for å innhente noen teoretiske begreper.

Dette er teorier som belyser kjernen i prosjektet, og fungerer som veiledende for analysen. Jeg har valgt å fokusere på teori om anerkjennelse og inkludering, med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Bourdieus teori om habitus og makt spiller en rolle her. Deretter rammer jeg inn begrepet foreldresamarbeid og dets betydning i prosjektet.

Barnehagediskursen er preget av begrepet kvalitet, og jeg har derfor valgt å gå inn i foreldresamarbeidets rolle for kvalitet i barnehagen.

### **2.4.1 Sosiokulturell læringsteori**

Fra et sosiokulturelt ståsted belyser bl.a. Vygotsky hvordan mennesket dannes og videreutvikles gjennom språkets begreper og fragmenter (Postholm & Jacobsen 2018, s.50). Dette er relevant i prosjektet for å vise min bakgrunnskunnskap som forsker, idet teorien har formet min forståelse av hvordan mennesker erverver seg kunnskap gjennom samspill som arter seg via muntlig språk og gjennom tekster. Teorien gir søkelys på betydning av språklig samhandling gjennom sosial praksis. Når jeg med et kritisk blikk vil se på tekster og analysere hvordan de mottas og påvirker brukerne, er det på bakgrunn av Bourdieu og begrepet habitus (1992, s.31); vi forstår og handler ut ifra sosial bakgrunn og tidligere erfaringer (Fairclough 2003, s.29). Ulik bakgrunn og tilgang på ressurser gir ulik tilgang på sosial kapital, slik Danielsen Wolf tydelig viser i avhandlingen "Samarbeid i barnehagen - Like barn leker best" (2019, s.172).

Arne Jordet sørget for å utvide begrepet anerkjennelse for meg i sine forelesninger. I boka «Anerkjennelse i skolen» (Jordet 2020, s.286) beskriver han betydningen av å delta i sosiale og kulturelle fellesskap for å kunne tilegne seg innholdet i en gitt plan, i dette tilfellet en læreplan. Analysene og beskrivelsene omkring planen, tolkning og praksis, er grunnlaget for kunnskapen; ikke ordene i seg selv. Man må erfare og diskutere sammen med andre for å forstå innholdet. Jordet (2020, s.287) snakker om elever i sine eksempler, men hvis vi omsetter dette til å gjelde foreldre, kan vi også lett se hvordan foreldre er avhengige av å ha tilgang på disse fellesskapene og erfaringene, for å fullt ut kunne ha utbytte av og bidra inn i for eksempel de formelle planene for et foreldresamarbeid.

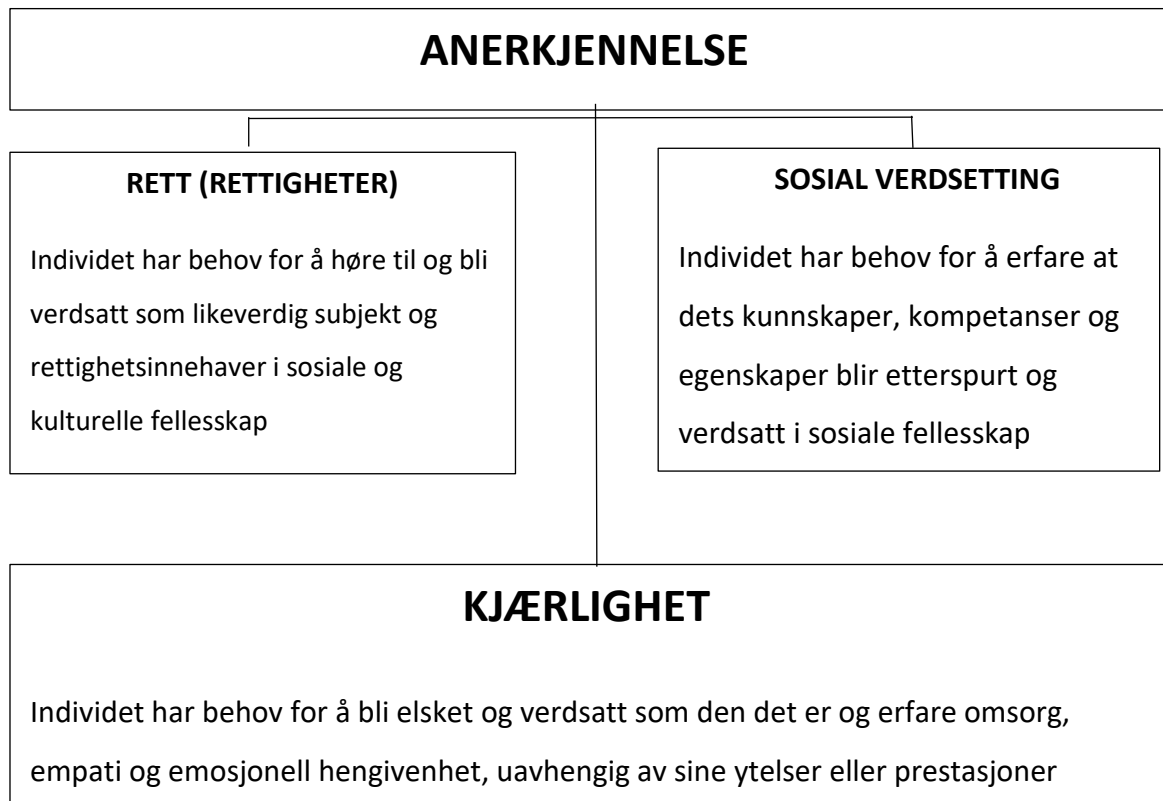
## 2.4.2 Teori om anerkjennelse

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth bygde sin teori på filosofen Georg Hegel og sosialpsykologen George Meads teorier om anerkjennelsens betydning som ledd i samfunnsutvikling (Jordet, 2020, s.93). Inkludering og anerkjennelse er to begreper som kan sies å stå som grunnpilarer for barnehagens mandat om å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2005, §2). Aslaug A. Becher viser til “den anerkjennende diskursen” drevet frem av Berit Bae på 90-tallet som et skifte i barnehagepedagogikken (Becher 2006, s.63). Den gang som en pedagogisk holdning, en væremåte i samspill med barn og foreldre som også ble løftet av blant andre Anne-Lise Løvlie Schibbye. I dag står begrepet anerkjennelse sterkt i inkluderingsdiskursen; Arne Jordet (2020, s.113) beskriver anerkjennelse som et grunnleggende menneskelig behov der sosial verdsettelse spiller en stor rolle, samt retten til å bli hørt og sett for den man er. En viktig del av å oppleve anerkjennelse handler ikke bare om å bli akseptert, men å bli godt likt, føle naturlig tilhørighet og oppfatte en form for kjærlighet fra omgivelsene kun i kraft av å være seg selv. Dette har betydning for dannelsen av selv-verdet og opplevelsen av seg selv som aktør i eget liv (Jordet 2020, s.113).

Anerkjennelsens nærvær eller fravær er derfor sentral i temaet foreldresamarbeid i barnehagen. Arne Jordet (2020, s. 86) peker på anerkjennelsens kraft som sentral for å lykkes med inkludering. Anne Grethe Sønsthagen (2020) utforsker i sin studie hvordan barnehageansatte kan anerkjenne foreldre med flyktningbakgrunn som viktige interessenter. Hun bruker anerkjennelsesbegrepet som indikator for kvalitet i samspillet mellom personalet og foreldre. Skilnaden på å bli anerkjent for den man *er*, framfor å bli anerkjent for sin språkforståelse eller opplevelsen av å knekke sosiale koder. Sønsthagens studie understreker behovet for bevisstgjøring og kunnskap om hvordan makt utøves gjennom anerkjennelse. Hennes argumentasjon for å belyse foreldrenes rolle og personalets ansvar er interessant bakgrunn for dette prosjektet.



I denne analysen ser jeg etter hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom språkets begreper, oppbygning og formulering i monumentene/lovtekstene. Implisitt vil anerkjennelse i relasjoner være av betydning for deltakelse i foreldresamarbeid, slik Sønsthagen (2020) argumenterer for. Kvalitet på relasjoner vil ikke kunne avleses i tekstene, men språket kan gi implikasjoner for hvordan anerkjennelsesbegrepet materialiseres i praksis. Anerkjennelsens tre former består av; rettigheter, sosial verdsetting og kjærlighet (Jordet 2020, s. 94). Kjærligheten handler om å erfare nære bånd, omsorg og varme i det private rom. I et formelt foreldresamarbeid vil anerkjennelse opptre gjennom formen "rettigheter", som handler om det å høre til i sosiale og kulturelle fellesskap, ha like rettigheter og bli ansett som likeverdige. Anerkjennelsesformen "sosial verdsetting" viser hvordan hver enkelt har behov for å oppleve at ens kunnskap, egenskaper og kompetanse verdsettes og etterspørres i barnehagens fellesskap. Tilhørighet handler herunder om menneskets grunnleggende behov for et fellesskap der man føler varme, har gjensidig omsorg for hverandre, blir sett og møtt på sine behov, og ivaretatt (Jordet 2020, s.373).



Figur 1: Anerkjennelsens tre former (Jordet, 2020, s. 95)

### 2.4.3 Inkluderingsbegrepet

Begrepet inkludering høres ofte i oppvekstsammenheng, og står sentralt i dagens mangfoldige samfunn (Nilsen, 2017, s. 16). I oppvekst- og skolesammenheng omtales i selvfølgelighet *barn og elever* som de som er berørt av organisasjonens evne til inkludering. I denne sammenhengen ønsker jeg at blikket løftes, og utvider inkluderingsbegrepet til å gjelde *alle mennesker*, uavhengig av rolle i barnehageorganisasjonen eller familien, funksjonsevne eller sosiokulturell bakgrunn. For å kunne ha et helhetlig blikk på inkludering, må foreldre få sin plass i diskursen med sine behov for å bli sett. Inkluderingsdiskursen har en kraftig stemme i media generelt og innenfor oppvekstsektoren spesielt, som et viktig utdanningspolitisk

prinsipp beskrevet både internasjonalt og nasjonalt i konvensjoner og lovverk (Nilsen 2017, s. 19). Kunnskapen om hva inkludering innebærer og hvordan veien fra integrering til inkludering har formet våre utdanningssystem, er sentral bakgrunnskunnskap for diskursen som omhandler deltakelse i formelt foreldresamarbeid i barnehagen. Historien er viktig for å forstå inkluderingsdiskursen, fordi konsekvensene av tidligere handlinger og holdninger har ført diskursen dit vi er i dag, og preger hvordan vi forstår inkludering. Vi har forholdt oss til mangfold i Norge på en måte som representerer mørke sider av historien (Nilsen, 2017, s. 19) En stor del av diskursen handler om etiske retningslinjer, verdier og rettigheter i politisk sammenheng.

Inkludering som prinsipp ble tydeliggjort i Salamancaerklæringen i Spania, 1994 (Nilsen, 2017, s. 16). Erklæringen framstiller tydelige krav om alle barns rett til utdanning, uavhengig av funksjonsevne, religiøs bakgrunn eller kulturell tilhørighet. Den bruker tydelige vendinger som gir klare retningslinjer for barns rettigheter. Salamancaerklæringens krav gjenspeiler seg i styringsdokumenter for utdanningsinstitusjoner i 90-årene og 2000-tallet. Inkludering som begrep ble innført i reformene på 90- tallet, L97 og videreføres i reformene i 2000-årene (Nilsen 2017, s.18). Inkluderingsbegrepet i barnehagen handler oftest om deltakelse; at alle barn skal føle seg som en del av fellesskapet. Tvinnereim og Bergset påpeker i sin artikkel «Det er veldig forskjellig fra hjemlandet mitt» at «det må legges ned en ekstra innsats for at foreldre med migrasjonsbakgrunn inkluderes og informeres tilstrekkelig slik at de kan bli trygge på at barnehagen tar godt vare på barn, samt at de blir klar over at rollen som barnehageforelder gir muligheter for medvirkning og innflytelse» (Tvinnereim & Bergset, 2023). Oppgaven handler om hvordan det formelle foreldresamarbeidet legger til grunn for opplevelsen av inkludering for både barn og foreldre. Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for barnehagen som omhandler inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2023), skiller mellom objektiv og subjektiv side av inkludering. Dette perspektivet er hentet fra boka *Inkludering og mangfold* av Sven Nilsen (2017). Den objektive siden handler om tilrettelegging for deltakelse via fysiske, kulturelle, faglige og sosiale faktorer (Nilsen, 2017, s.24). Denne siden vil være sentral i min analyse i dette prosjektet.

Den subjektive siden ved inkludering handler om den enkeltes opplevelse av å være inkludert. Det motsatte av inkludering er ekskludering, og handler om at fellesskapet blir utilgjengelig eller rettigheter holdt tilbake – noe som kan oppleves som en krenkelse og svekker selvrespekten (Jordet, 2020, s.149). Modellen nedenfor viser de ulike dimensjonene ved inkludering, sammen med objektiv og subjektiv side:



Figur 2 (Statped, 2022)

Om elementer som foreldrearbeidsutvalg eller foreldremøter oppleves utilgjengelig for noen foreldre, kan det være fordi sosiale rammer og strukturer setter begrensninger for deltakelse i praksis. I analysen av dokumentene går jeg tilbake til disse definisjonene av anerkjennelse og inkludering, og se på hvilke forutsetninger for sosial praksis som gis i den språklige framstillingen i tekstene.

#### **2.4.4 Bourdieus habitus som forståelsesramme**

Pierre Bourdieus teorier om sosial habitus fungerer som sentrale indikatorer i denne analysen (Bourdieu & Passeron 1992, s.31). I følge Bourdieu avhenger vår evne til å oppfatte verden og utøve makt av hvilke kapitaler vi innehar. Det kan være økonomisk, kulturell eller sosial kapital. Summen av disse utgjør habitus; hver enkeltes forståelsesramme i møte med verden. Disse ulike kapitalene henger tett sammen med anerkjennelse, fordi kvaliteter som blir anerkjent

av majoriteten vil gi makt og innflytelse (Bourdieu & Passeron 1977, s.127).). En viktig type kapital vil i denne sammenhengen være språk; tilgang til informasjon om foreldresamarbeid er avhengig av leserens språkkunnskaper og tilrettelegging ved presentasjonen av teksten. I første rekke handler det om tilgang til informasjon på ulike språk, og deretter aktørens samlede kapital som utgjør habitus, altså bakgrunn for å tolke og oppfatte språket i tekster (Bourdieu & Passeron 1992, s.115). Makt kan i denne sammenhengen ses i sosial praksis; å få andre til å gjøre noe, eller til å akseptere noe som blir gjort. Et eksempel kan være at måten informasjon gjøres tilgjengelig på kan være utydelig for brukerne i en organisasjon, og de kan stå i fare for å akseptere annet fra ledelsen enn de ville gjort om de hadde bedre tilgang på informasjonen. I dette prosjektets sammenheng vil habitus og kapital være viktige indikatorer i analysen av styringsdokumenters rolle for utførelsen av foreldresamarbeid. En indikator i analysen av anerkjennelse og inkludering i sosial praksis kan være styringsdokumentenes evne til å utjevne eller videreføre sosiale ulikheter, slik Bourdieu og Passeron har påpekt at skole- og utdanningsvesenet kan stå i fare for å gjøre (Bourdieu & Passeron, 1977, s.40-41).

#### **2.4.5 Diskursens orden; kvalitet i barnehagen som kontekst**

En analyse av diskurs krever en klargjøring av kontekst, og hvilke sider av konteksten som er relevante for sammenhengen (Hitching et al., 2011, s.92). Konteksten for barnehagediskursen omhandler kvalitet. I det offentlige ordskiftet står kvalitet i barnehagen som et overordnet begrep, og herunder strides diskursen om prioriteringer som bør gjøres i fagfeltet. Ordskiftet handler både om kompetanse hos de ansatte, og om rammevilkår for drift. Det er bred enighet om at kvalitet i barnehagen er hensiktsmessig for samfunnet og enkeltmennesket, men det er ulike syn på hvordan kvalitet oppnås fra partenes ståsted. Det rapporteres faglig og hevdes politisk at kunnskapen blant ansatte må økes, mens ansatte uttaler at uten flere hender til å utøve omsorg, vil ikke kompetanse komme barna til gode, og kvaliteten uteblir (Løkås, 2022). Regjeringen uttalte i januar 2023 at de ønsker flere barnehagelærere i barnehagen (Regjeringen, 2023). Utdanningsdirektoratet (2013) viser til rapport fra dansk utdanningsforskning som deler kvalitetsbegrepet i fire deler;

- Strukturell kvalitet (rammevilkår, bemanning, økonomi)
- Prosesskvalitet (interaksjoner, relasjoner, kompetanse og læringsmiljø),
- Innholdskvalitet (hvor godt barnehagen lever opp til rammeplanens betingelser)
- Resultatkvalitet; omhandler virkningen av barnehagen på institusjonsnivå, individnivå og samfunnsnivå (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2013, s.9).

Rapporten sammenfatter grunnleggende kvalitet i praksis med ordene «trygghet, nærhet, læring, utvikling, engasjerte og tilfredse foreldre, arbeidsglede og trivsel blant personalet samt gode fysiske rammer» (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2013, s.23). Grunnlaget for den politiske argumentasjonen om å styrke kvalitet handler om resultatkvalitet; barnehagens evne til å utjevne sosiale forskjeller, til fordel både i et samfunnsperspektiv og individperspektiv (Regjeringen, 2023). Innholdet i barnehagen har betydning for videre utvikling (Vartun, 2020). Dette prosjektets forskningsspørsmål tar for seg to faktorer som kan indikere kvalitet i prosessene for foreldresamarbeid; inkludering og anerkjennelse. Rapporten fra 2019 som evaluerer Udirs «Kvalitet i barnehagen» viser at rammene for ledelse, forankring og prosesseierskap i barnehagen skaper utfordringer for implementering av holdningsskapende praksis. Dette gir utslag i det som beskrives som «lav prosessbevissthet» blant assistentene i barnehagen (Trøndelag forskning og utvikling, 2019, s. 50). I en barnehage der pedagoger har arbeidstid lagt midt på dagen, og assistentene går tidlige og sene vakter, vil uformelle møter skje i stor grad mellom assistenter og foreldre ved henting og ankomst til barnehagen. Nettopp i disse møtene beskriver Wolf (2020) og Tvinnereim og Bergset (2023) at den skjøre tilliten kan styrkes eller brytes ned, gjennom opplevelsen av anerkjennelse og graden av inkludering. Dette er konkrete eksempler på utfordringer i rammevilkår som kan bremse kvalitetsoppnåelse, særlig innenfor prosesskvalitet. Mitt inntrykk er at kvalitetsbegrepets betydning i sektoren fortsatt har en uoppgått sti. Det foreligger kunnskap om hvordan kvalitet i barnehagen kommer til syne og påvirkes, men det kommer frem at barnehagens rammevilkår kan skape barrierer for kvalitet (Trøndelag forskning og utvikling, 2019). Om endring av rammevilkårene i barnehagen faktisk vil øke kvaliteten, ligger fortsatt foran oss på stien.

Den ferske rapporten «Et jevnere utdanningsløp» (Kunnskapsdepartementet, 2024) påpeker at tiltak som å øke bemanningen vil styrke barnehagens evne til prosesskvalitet. Ingunn Størksen påpeker at prosesskvalitet har særlig påvirkning på barns psykososiale utvikling, for eksempel via kvaliteter som varme og respons fra ansatte (Størksen, 2018). Dette prosjektet knytter anerkjennelse og inkludering sterkt opp mot kvalitet. Kommende kapittel viser hvordan kritisk diskursanalyse som metode kan avdekke hvordan styringsdokumenter har implikasjoner for kvalitet i praksis, gjennom inkludering og anerkjennelse i foreldresamarbeidet.

### **Kapittel 3. Valg av forskningsmetodisk tilnærming; kritisk diskursanalyse**

I dette kapitlet vil jeg presentere kritisk diskursanalyse som metode. Datamaterialet i denne oppgaven består av skriftlig tekst og analysen baserer seg på kvalitativ forskningsmetode. Analysene av tekstene er gjort med en kritisk diskursanalytisk tilnærming, inspirert av diskursteori og Laclau og Mouffes verktøy i form av *momenter* og nodalpunkter (Jørgensen & Phillips, 2019 s.36). I dette prosjektet vil det si å se nærmere på det formelle foreldresamarbeidet som en form for organisert samhandling, og finne fram til hvilke diskurser som marginaliseres eller får makt i de formelle tekstene. Det vil si at prosjektet tar utgangspunkt i sosial praksis, og ser videre gjennom diskursiv praksis mot tekstene som er skapt og skapes av gjeldene diskurser - innenfor fagfeltet, og via politiske påvirkninger.

I dette kapitlet redegjør jeg først for min rolle som forsker ut fra hvilken kompetanse og erfaringer jeg har med meg inn i prosjektet. Disse legger videre føringer for avgrensningene som er gjort. Deretter presenterer jeg den tredimensjonale modellen, og hvordan jeg har valgt å gå fram metodisk i min analyse av dokumentene.

#### **3.1 Kulturell kompetanse og avgrensning**

Bak ethvert forskningsprosjekt ligger en forventning om å få bekreftet eller avkreftet noe en har en mening om fra før. For en student kan det ofte handle om teorier ervervet gjennom

litteratur, forelesere og veiledere (Rhedding – Jones 2007, s.208). All tidligere erfaring, både via ervervet kunnskap og personlige erfaringer, legger føringer for hva vi tar med oss inn i forskningen (Johannesen et al., 2016, s.34). I valg av metode er det hensiktsmessig å være bevisst på hvilken rolle man selv ønsker å ha. Jeg har allerede her satt til orde min forforståelse av diskursens innhold og retninger. Jeg forskutterer i innledningen en diskursiv praksis og maktanliggender jeg tror finnes.

Fordi jeg selv er en del av kulturen, kan jeg se blindt på selvfølghetene innenfor mitt felt. Jørgensen & Phillips (2019) påpeker hvordan forskeren må søke å “fremmedgjøre seg fra selvfølghetene” og se med nye øyne på materialet (s.33, 2019) Her ligger kjernen i hvorfor temaet er interessant å forske på for min del, og jeg må være bevisst min posisjon i feltet om jeg skal oppnå en slik fremmedgjøring fra selvfølghetene.

Det kan finnes en myriade av diskurser i et dokument, om man ikke har et utgangspunkt for hva man søker i en analyse. Avgrensing av hvilke diskurser man skal gripe tak i, er derfor helt nødvendig. Det som gjør det hele komplisert, er at avgrensingene som tas også blir en del av selve diskursen (Neumann 2001, s. 53). Avgrensing i seg selv er problematisk i en diskursanalyse, da man risikerer å fjerne eller tilpasse viktige deler av diskursen. Likevel kommer man ikke unna valgene som må gjøres i en avgrensing, om et slik prosjekt skal være mulig. Inkluderingsstanken i en organisasjon må være manifestert i rammeverk og styringsdokumenter for å tydeliggjøre organisasjonens mål. Valget om å utføre en diskursanalyse med utgangspunkt i styringsdokumenter ble derfor en naturlig avgrensning, og innenfor denne sees det på diskursene som omhandler anerkjennelse og inkludering.

Min kulturelle kompetanse som ligger til grunn for å sonde i foreldresamarbeidets landskap, ligger i min erfaring som pedagogisk leder i barnehage gjennom 14 år, som forelder til to barn som har gått i barnehage, og som tidligere FAU-medlem på skolen. Jeg har også sittet i samarbeidsutvalget i barnehagen der FAU og ansatte deltar sammen med politikere. Disse ulike rollene har gitt erfaring fra viktige perspektiver i foreldresamarbeidet.



Videre har studiet i tilpasset opplæring gitt grunnlag for et kritisk blikk på begrepene tilpasset opplæring i barnehagen, mangfold og inkludering, og hvordan de politiske begrepene håndteres i praksis.

### **3.2 Faircloughs tredimensjonale modell**

Som nevnt finnes det ikke én måte å utføre en diskursanalyse på. Felles for alle typer diskursanalyser er at «de vil søke å kartlegge hvordan bestemte fremstillinger av virkeligheten er satt sammen og hvilke alternative representasjoner som stilles i skyggen» (Bratberg, 2018, s. 66). Jeg velger i dette prosjektet å se på kritisk diskursanalyse som en verktøykasse, hvor jeg kan velge hva som best er tilpasset oppgavens formål; å studere styringsdokumenter.

For å skape struktur i analysen har jeg valgt å forholde meg til Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse, som omhandler tekstanalyse. Han har utarbeidet en tredimensjonal modell (Jørgensen & Phillips, 2019, s. 81) som synliggjør forholdet mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Denne modellen dukker raskt opp ved søk om diskursanalyse, og finnes i flere sekundærkilder. For å få en nærmere forståelse av hvorfor Fairclough argumenterer for å anvende tekstanalyse i samfunnsforskning, har jeg brukt boka “Analysing discourse – textual analysis for social research.” av Norman Fairclough (2003). Her beskriver han treffende hvordan lesere intuitivt tolker tekst; hva som sies i teksten, tolkes også på bakgrunn av hva som ikke blir sagt (Fairclough 2003, s.22). Analyse av tekst, og dens påvirkning på diskursiv og sosial praksis forklares nærmere i kommende avsnitt. Jeg visualiserer forholdene i analysen via en tilpasning av Faircloughs tredimensjonale modell.

### **3.3 Teksten og hva den representerer**

Første nivå i modellen handler om teksten og representasjonene i den. Ordvalg, modaliteter, tone og stil kan representere ideologier og perspektiver. En tekst er en sosial hendelse (Fairclough 2003, s.24). Analysen skal fange opp om teksten representerer ulike grupper eller identiteter innenfor foreldregruppa.

I hvilken grad blir disse utfordret, eller får de stå som hegemoniske krefter? I en diskursanalyse legges det vekt på å løfte fram de språklige systemene som setter rammene for hvordan virkeligheten forstås (Johannesen et al., 2016, s.221). Derfor velges det i dette prosjektet å se på styringsdokumenters språk og begreper, og hvem disse representerer. En diskurs kan forklares som et språkssystem som finnes innenfor en gitt historisk sammenheng, og som legger føringer for hva som kan sies og tenkes, og hvem som kan gjøre det. Målet er å øke bevisstheten om hvordan slike systemer former hvordan vi oppfatter det virkelige liv, altså sosial praksis (Fairclough 2003, s. 25). I dette ligger det å sette lys på hvilke krefter språket i dokumentene representerer, og slik skaper utøvelse av makt og styrelser for diskursen. Hvem kan diskursen eventuelt utelukke gjennom språkbruken, skapes bestemte perspektiver på foreldresamarbeid, eller er det sider som utelukkes i teksten. Sammensetningen av ord kan påvirke vår forståelse og forandre vårt ståsted. Når man skal avdekke diskurser handler det om å finne nettopp hvem som representeres og identifisere spesifikke synsvinkler og perspektiver som kommer fram (Fairclough 2003, s.129). Om diskurser skal kunne endres, må det skje gjennom at elementer fra andre diskurser trekkes inn, og bruken av språket endres. Her trekker Fairclough fram viktigheten av å skille mellom tre dialektiske sammenhenger når det gjelder diskurs, slik Foucault også skilte mellom tre meningsaspekter i en diskurs (Fairclough 2003, s.28). Meningsdiskurser kan uttrykkes gjennom sjangre, eller de kan finnes innprentet i stiler. Handling og identitet kan også representere diskurser, ideologier og hegemonier. Disse kan flyte inn i hverandre på ulike måter, men skillet mellom dem er en viktig analytisk distinksjon (Fairclough 2003, s.29).

I denne tekstanalysen ses det altså etter meningsbærere. Disse kan framstå via *nodalpunkter, modaliteter, intertekstualitet og interdiskursivitet, verbformer og metaforer* (Bratberg 2019, s.56). Tekstene i analysen er ulike av sjangre og har ulike uttrykk. Målet er å avdekke styrende diskurser og virkelighetsforståelser som er representert i styringsdokumentene og som gir implikasjoner for praksis.

### **3.3.1 Diskursiv praksis**

Neste nivå i modellen handler om diskursiv praksis. Hvordan og hvorfor er teksten produsert, hvilken sjanger tilhører den og hvordan vil den konsumeres av brukerne (Jørgensen & Phillips, 2019 s. 80). Tekstene kan produseres med utgangspunkt i eksisterende diskurser, være ledd i tekstuelle kjeder eller ta utgangspunkt i eksisterende tekster (Jørgensen & Phillips, 2019 s. 93). Dette kalles intertekstualitet (Fairclough 2003, s.47). Brukerne kan tolke tekstene på forskjellige grunnlag; på bakgrunn av andre diskurser, og via sine ulike bakgrunner som skaper ulike forutsetninger for tolkning. Eksempler på sosiale og kulturelle strukturer som skaper rammer for diskursiv praksis, kan være økonomiske betingelser eller institusjonelle betingelser. Analyse av diskursiv praksis handler om å analysere det politiske og det sosiale liv, gjennom meningsutvekslinger, utsagn eller ytringer i tekster (Fairclough 2003, s.127). Målet er å sette lys på hvilken mening som ligger bak språket som er brukt, og hvordan det tolkes og oppfattes. Hvordan brukerne av styringsdokumentene tolker språk og innhold, vil forme virkeligheten og ha betydning for hvordan barnehageeiere, drivere og styrere utøver sine mandat i foreldresamarbeidet (Johannesen og et al 2016, s.221). Dette vil som tidligere nevnt ha konsekvenser for maktforhold og hvordan sosiale konstruksjoner formes, eller står stille gjennom handling og samhandling i praksis (Johannesen og et al 2016, s.122). Analysen søker å avsløre den diskursive praksisens rolle i å opprettholde maktforhold i den sosiale verden.

### **3.3.2 Sosial praksis**

Prosjektet er ute etter å finne implikasjoner for sosial praksis. Sosial praksis handler om sosiale forhold vi finner i organisasjonen; f.eks. barnehagefelleskapets normer og tradisjoner. Relasjonen mellom tekstene som analyseres og den sosiale praksis medieres av den diskursive praksisen. Tekstene vil både forme og formes av sosial praksis ut fra hvilke sosiale standarder og strukturer som settes.

For å finne hvilke strukturer som er aktuelle i treffpunktet mellom diskursiv praksis og sosial praksis, må det innhentes annen teori for å belyse sosial praksis (Jørgensen & Phillips 2019,

s.98). Jeg har funnet det passende å anvende teoriene om anerkjennelse og inkludering, habitus og sosiokulturell læringsteori som jeg viser til i kapittel 2, og ta utgangspunkt i disse i drøftingen. Det blir naturlig å drøfte disse opp mot begrepet kvalitet i barnehagen for å belyse hvilke funksjoner de har i foreldresamarbeidet. Jørgensen og Phillips savner imidlertid retningslinjer i Faircloughs modell for hvilke former for sosiologisk teori og kulturteori man skal bruke i analysen, og hvor mye sosial analyse som kan sies å være tilstrekkelig (Jørgensen & Phillips, 2019 s. 101).

Teoriene som er valgt her er gjort med hensikt fordi de avspeiler interdiskursivitet (Jørgensen & Phillips 2019, s.84); de er diskurser som påvirker hverandre og påvirker tekstene.

### **3.4 Valg av datamateriale: Dokumenter som gjenstand for analyse**

Prosjektets hovedfokus ligger i implikasjoner for sosial praksis. I valg av materiale til en diskursanalyse har jeg tatt utgangspunkt i hvilke dokumenter styrere, pedagogiske ledere og øvrige ansatte har å forholde seg til som veiledere for sosial praksis, og støtte seg på når det gjelder foreldresamarbeid på ulike nivå. Analysen søker å avdekke i hvilken grad det stilles krav til inkluderende praksis for FAU i disse dokumentene, på en måte som anerkjenner foreldres ulike forutsetninger for deltakelse og som materialiserer seg i praksis.

### **3.5 Utvalg: Styringsdokumenter på ulike nivå**

Her presenterer jeg mine data for analysen. Disse er styringsdokumenter som er gjeldende for barnehagen som organisasjon, de tilhører ulike sjangre og har ulik størrelse og form. Det er ikke bare de rene tekstene i seg selv som skiller dokumentene, men også deres status og innflytelse i feltet. I min inngang til prosjektet var jeg nysgjerrig på hvilke lover og regler som er avgjørende for foreldresamarbeid.

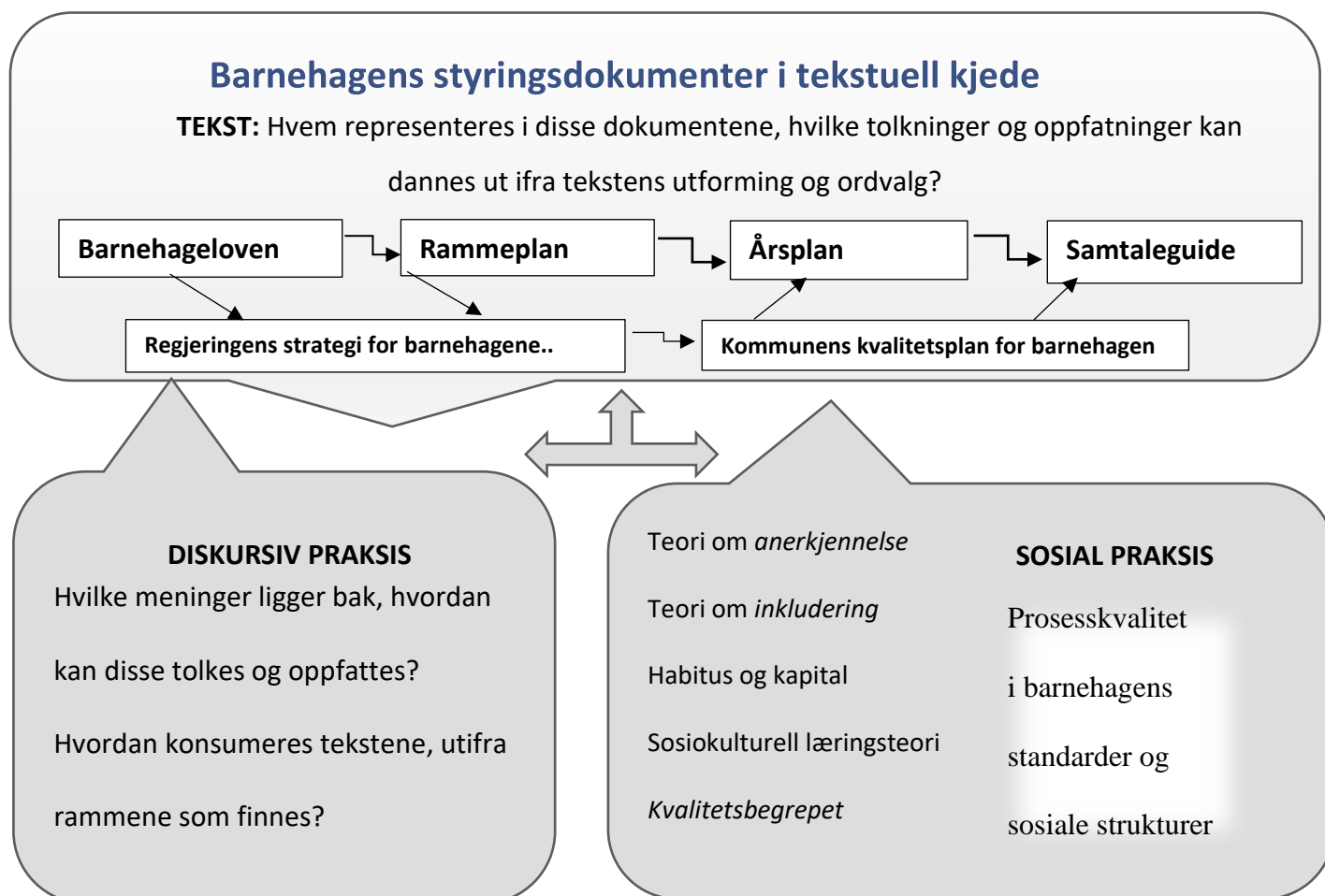
Det ble raskt opplagt at flere tekster måtte tas i betraktning for å komme til bunns i dette, og dette ledet til Faircloughs begrep intertekstualitet som forklarer hvordan tekster kan påvirke hverandre både i og utenfor den aktuelle teksten (Fairclough 2003, s.39). Tekster kan også

henge sammen, vise til hverandre eller være avhengige av hverandre. Dette beskriver Fairclough med begrepet tekstuell kjede. Dokumentene som er valgt for analysen påvirker og påvirkes av hverandre. De henger sammen som en tekstuell kjede, og kan sies å ha oppstått som en konsekvens av tidligere tekster (Jørgensen & Phillips 2019, s.84).

De overordna styringsdokumentene, barnehageloven og rammeplanen, står som monumenter som har førende posisjoner i diskursen (Neumann 2021, s.49), sammen med Regjeringens strategi for barnehager 2023-2030 "Barnehagen for en ny tid" (Kunnskapsdepartementet, 2023). I kjeden av styringsdokumenter er det også naturlig å nevne oppvekstreformens implikasjoner for foreldresamarbeid på kommunalt nivå, og eventuelle bidrag til forandring i form av intertekstualitet (Fairclough 2003, s.47). Barnevernsreformen gir kommunen større ansvar for forebyggende arbeid og tidlig innsats for barnefamilier. Dette gir implikasjoner for barnehageeieres ansvar for å gi hjelp som er bedre tilpasset barnet og familiens behov (Bufdir, 2023) og har mulig påvirkning på kommunale planer. Det framkommer videre behov for nye overordna planer for oppvekstsektoren på kommunalt nivå, som eksempelvis kalles "Kvalitetsplan for barnehager" eller lignende. På bakgrunn av disse skal barnehagen formulere egne retningslinjer for drift med vedtekter, formulert i en årsplan, som det videre er naturlig å se på i analysen. På laveste nivå i foreldresamarbeidet finnes eksempel på foreldresamtale-skjema, som er veiledende for hvordan en foreldresamtale kan gjennomføres. Her er det interessant å se på skjema for oppstartssamtaler for nye barn, og årlige foreldresamtalskjema for å se om disse anvendes til å orientere om formelt foreldresamarbeid. Disse fungerer kun som støtte for pedagogen, og er ikke lovpålagte styringsdokumenter. De er likevel tatt med i analysen, i egenskap av å kunne avspeile sosial praksis i foreldresamarbeidet.

Av nevnte dokumenter er følgende analysert i oppgaven: Barnehageloven (2005), Rammeplan for barnehager (2017) og regjeringens strategidokument *Barnehagen for en ny tid*. Strategi for barnehager 2023-2030 (2023). Videre har jeg plukket ut kommunale planer som er

anonymisert. Disse har titler som *Kvalitetsplan for barnehagen, årsplan og Skjema for foreldresamtale og skjema for oppstartssamtale*. Sistnevnte omtales også som *samtaleguide*. I figur 3 er disse satt sammen til en modell etter nivå i den tekstuelle kjeden, sammen med analyseleddene i den tredimensjonale modell. Barnehageloven har høyest status og står først. Videre følger rammeplan, som også er lovgivende. Pilene ned fra disse peker mot strategiplan, som videre kobles til kvalitetsplan. Disse to står på et lavere nivå i status, og er ikke lovpålagte. Disse har likevel implikasjoner for hva som blir stående i årsplan og samtaleguider. Modellens overskrifter som handler om tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.



Figur 3 (egen modell)

### 3.6 Prosjektets muligheter og begrensinger

Analysen i neste kapittel er en diskursanalyse av styringsdokumenter for barnehagepraksis. I denne delen reflekterer jeg rundt muligheter og begrensninger som ligger i de metodiske valgene jeg har gjort.

Jeg har valgt en søkende tilnærming til diskursanalyse, hvor jeg har plukket ut analyseverktøy som jeg mener passer til prosjektets formål. Jeg har beskrevet hvordan jeg tolker diskursanalyse, og spesifikt kritisk diskursanalyse. Jeg beskriver hvordan analysen av tekstene skal gjennomføres. Jørgensen og Phillips (2019) mener de positive følgene av å velge en slik eklektisk inngang til diskursanalyse, er at forskjellige perspektiver danner forskjellige former for innsikt i et område, som sammen kan danne en bredere forståelse.

Et annet metodisk valg er valget om å analysere dokumenter. For å inkludere et mikroperspektiv kunne jeg ha inkludert intervjustudier av styrere eller FAU-representanter. På denne måten kunne jeg fokusere på sammenhengen mellom uttalte diskurser hos myndigheter og profesjonsutøverne. Dette kunne vært aktuelt dersom oppgaven hadde vært av større omfang.

Et tredje metodisk valg er relatert til valget av de spesifikke dokumentene. Jeg kunne ha valgt å analysere andre styringsdokumenter. En diskursanalyse av styringsdokumentene jeg har valgt kan ha sine begrensninger. Dette gjelder særlig barnehageloven og forskrift for rammeplan, fordi de er formaliserte tekster der det kan være utfordrende å identifisere diskurser. Likevel er det interessant å analysere disse dokumentene fordi de er resultater av det som er bestemt gjennom politiske prosesser, og de står som monumenter for videre planer.

### **3.7 Kausalitet og validitet**

Vil analysen gi forklaringer og svar? Dette prosjektet kan gi leseren hentydninger om å ha forutsetninger for å utpeke årsaksforholdene til hvordan styringsdokumenter påvirker praksisfeltet i det formelle foreldresamarbeidet. Derfor er det viktig å påpeke at en diskursanalyse bygger på et fortolkende vitenskapsperspektiv, og skal forholde seg til fortolkning framfor forklaring (Bratberg, 2019, s. 58). Det kan finnes hentydninger og forklaringer på hvorfor ting har blitt som de har blitt, og disse kan utpeke refleksjonsgrunnlaget for hva som bør forandres på. Som Bratberg viser til (Bratberg 2019, s.60), vil subjektivitetens rolle i kvalitativ forskning understreke en usikkerhet; det gis ingen svar, men et grunnlag for refleksjon rundt årsak og konsekvens. Årsakssammenhenger vil spille en stor rolle i prosjektet, og det vil være naturlig å peke fram områder som bør sees nærmere på, framfor å konkludere.

To typer validitet kan si noe om funnene i prosjektet er overførbare (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 431). Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom fenomenet som undersøkes og indikatorene undersøkelsen forholder seg til. Denne undersøkelsen forholder seg til indikatorer i form av begrepene habitus, sosiokulturell læringsteori, anerkjennelse og inkludering, og kvalitet; utdypet i kapittel 2. Ytre validitet handler om i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen. I denne diskursanalysen vil det handle om i hvilken grad det er sannsynlig at eventuelle årsakssammenhenger som oppdages har implikasjoner for praksisutøvelse i bredere forstand, og konsekvensen av dette ut ifra aktørenes forståelsesrammer.



### 3.8 Framgangsmåte

I dette underkapitlet vil jeg gi et bilde av hvordan jeg har gått fram for å foreta analysen. Jeg har valgt å benytte meg av analyseverktøy fra Faircloughs tredimensjonale modell, med innslag av Laclau og Mouffe sine verktøy innenfor diskursteori (Jørgensen & Phillips, 2019, s. 63). Aslaug Veum (2021) beskriver hvordan hvert prosjekt må tilpasse modeller til sin forskning (Hitching & Veum 2021, s.91). I dette prosjektet anvendes modellen delt i de tre dimensjonene, samtidig som de inngår i hverandre. Gjennomlesningen skjer med hermeneutisk blikk; et øye som zoomer mellom detaljer og helhet, der helhet og deler påvirker hverandre (Kvarv, 2014, s. 73).

Inndelingen i den tredimensjonale modell gjør og at de tre ulike delene også kan romme og påvirke hverandre (Jørgensen & Phillips, 2019, s. 81). I første gjennomlesing har jeg fokus på teksten og dens egenskaper i overflaten. Jeg tar utgangspunkt i kjernebegrepene foreldresamarbeid, inkludering og anerkjennelse, søker dem opp i dokumentene og ser om disse er satt i sammenheng med begrepet kvalitet. Her finner jeg nodalpunktene som er sentrale, og betydningen de har for hvilke diskurser som framkommer. I neste ledd ser jeg dypere i tekstens diskursive praksis og dens betydning for hva som løftes frem eller utelukkes i diskursen. Hvordan har teksten oppstått, hvordan tas den imot og tolkes? Finnes interdiskursivitet, intertekstualitet og hvordan har dette påvirket teksten? Hvilke andre kulturelle og sosiale relasjoner kan påvirke hvordan teksten ble skapt og konsumeres? Til slutt i analysen ser jeg etter implikasjoner for hvordan tekstene påvirker sosial praksis som kommunikativ begivenhet, og hvilke standarder og sosiale strukturer de kan bidra til å sette i den sosiale verdenen. Under viser jeg trinnvis hvordan analysen er gjennomført.

Første steg i analysen omhandler tekstens egenskaper. Her foretar jeg ordtelling av nøkkelord som jeg er ute etter å finne i teksten. Jeg ser etter bruk av modaliteter som «skal» eller «bør», og hvilke nodalpunkter som trer fram. Nodalpunkter er begreper som lokaliserer knutepunktene i materialet, og viser vei for hvilke diskurser som er sentrale, påvirker hverandre eller utelukkes. For å systematisere dette anvender jeg ordtelleren i Adobe.

Jeg har valgt ordene *foreldre*, *foreldresamarbeid*, *anerkjennelse/anerkjennende* og *inkludering/inkluderende* som nøkkelord. Jeg søker også opp begrepet kvalitet og undersøker om dette settes i sammenheng med kjernebegrepene. Disse søkes opp i dokumentet og settes inn i en tabell. Tabellen har en kolonne helt til venstre for nøkkelordene som søkes opp. Neste kolonne viser antall forekomster av ordene. I tredje rubrikk har jeg brukt overskriften «kontekst», der jeg i korte stikkord viser i hvilken sammenheng nøkkelordene er plassert under i teksten. I siste rubrikk til høyre har jeg valgt overskriften *tema/diskurs*. Her plasserer jeg nøkkelordet innenfor diskursen jeg tolker fram i teksten, eller som en enkel beskrivelse av temaet ordet brukes innenfor. Tabellen ser slik ut:

ORD+BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	TEMA/DISKURS
--------------------	-----------------------	----------	--------------

#### Eksempel på tabell, tekstanalyse

Andre steg i analysen omhandler diskursiv praksis; hvordan teksten er produsert og hvordan den tas imot og tolkes av brukerne. Det sees etter tegn på interdiskursivitet, som omhandler hvordan planene er påvirket og påvirkes av hverandres diskurser, og hvordan dette kommer til syne i teksten. Prosjektets teoretiske bakgrunn har sluttet seg til at begrepene anerkjennelse, inkludering og foreldresamarbeid påvirker kvalitet i barnehagen. Her søkes det altså etter hvordan dokumentene presenterer sin forståelse av og sammenheng mellom disse begrepene. Så søkes det etter intertekstualitet, som handler hvordan dokumentene trekker på hverandre i direkte eller indirekte samspill (Hitching, Nilsen, & Veum, 2021, s. 82).

Videre ser jeg etter implikasjoner for sosial praksis. Dokumentene spiller ulike roller i om de har direkte påvirkning på sosial praksis. Analyse av samtaleguide blir et viktig ledd i å se nærmere på barnehagens konkrete kommunikative begivenheter i formell form. Analysen kan kun avdekke implikasjoner, så lenge det ikke foreligger f.eks intervjudata på hvordan en slik formell foreldresamtale kan foregå.

For å skape struktur på utdrag og sitater av teksten, presenteres disse i egen tekstboks med nummerering av linjer. Nummereringen gjør det lettere for leseren å finne ord og semantiske egenskaper det vises til i analysen. Tekstboksene er nummererte for å kunne vises til i drøftingskapitlet.

Som modellen (egen modell) og framgangsmåten gjenspeiler, vil analysen preges av hermeneutisk metode i det vi beveger oss mellom samfunn og tekst (Hitching, Nilsen, & Veum, 2021, s. 122). Analysen justerer zoomen inn på mikrodetaljer i teksten, og zoomer ut til makroperspektivet på samfunnet. Denne vekslingen er nødvendig for å kunne poengtere hvordan tekst former samfunn og omvendt. Analysen av de ulike dokumentene presenteres i følgende kapittel.

#### **Kapittel 4. Analyse og funn**

I dette analysekapittelet presenterer jeg funnene fra min diskursanalyse av Barnehageloven (2005), rammeplan for barnehagen (2017), strategidokumentet "Strategi for barnehager" (2023), en tilfeldig valgt kommunal kvalitetsplan, årsplan og to samtaleguider for oppstart- og foreldresamtale. Analysearbeidet tar utgangspunkt i den tredimensjonale modell og diskursteori, og utføres som beskrevet i kapittel 3.7. Analysen presenteres ved en presentasjon av dokumentenes egenskaper og utforming som tekst, hvordan teksten er produsert og konsumeres, og følger for dette i sosial praksis. Hver analyse av et dokument avsluttes med funn. Første ledd i kjeden er barnehageloven.

## 4.1 Barnehageloven

### Diskursiv praksis

Barnehageloven er et dokument under Norges lover som kan hentes på nettsiden lovdata.no (Lovdata, 2005). Loven er inndelt i 57 paragrafer i et dokument på 21 sider, med følgende underkapitler:

Kapittel I. Barnehagens formål og innhold (§§ 1 - 2 b)
Kapittel II. Barns og foreldres medvirkning (§§ 3 - 5)
Kapittel III. Godkjenningsplikt og oppgavefordeling (§§ 6 - 13)
Kapittel IV. Barnehagemyndighetens oppgaver mv. (§§ 14 - 20)
Kapittel V. Krav til bruk av offentlige tilskudd og foreldrebetaling i private barnehager mv. (§§ 21 - 23 c)
Kapittel VI. Personalet (§§ 24 - 30)
Kapittel VII. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m. (§§ 31 - 40)
Kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø (§§ 41 - 43)
Kapittel IX. Forskjellige bestemmelser (§§ 44 - 52)
Kapittel X Tilsyn (§§ 53 - 56)
Kapittel XI. Ikrafttredelse og endringer i andre lover (§57)

Norges lover er også framstilt i bokform, utgitt av Stortinget. Barnehageloven oppsto som et behov for å regulere barnehagens virksomhet, og sørge for at feltet ble gitt politisk oppmerksomhet. Den første loven kom i 1975, og i 2005 fikk barns medvirkning feste i loven (Korsvold, 2023). En lov blir vedtatt, endret og opphevet av Stortinget (Stortinget, 2023). Lovdata innarbeider endringer fra Stortinget fortløpende i dokumentene på nettsiden. Det er kunnskapsdepartementet som har det faglige ansvaret for barnehagelovens innhold, og har det forberedende arbeidet ved utarbeidelse av endringer eller nye lovforslag. Endringer og lovforslag skal ut på høring hos aktuelle instanser og berørte parter. Det nedsettes gjerne ekspertutvalg som utreder endringer og kommer med anbefalinger til departementene, i form av en NOU. Disse publiseres ofte i Norges Offentlige Utredninger (Regjeringen, 2023).

Barnehageloven er en lovtekst og tilhører sjangeren sakprosa. Sakprosatekster regulerer atferd i samfunnet og skal følge visse krav til funksjonalitet for å bli forstått av sine målgrupper.

Analyse av lovtekster er først og fremst juristers felt, og i denne sammenhengen er min rolle som forsker å finne innenfor målgruppe 2 i sitatet nedenfor. Rikter-Svendsen (2017) sorterer målgruppene for lovtekster slik;

«Overordnet er det hensiktsmessig å dele lovteksters målgrupper inn i tre undergrupper:

1) den juridiske profesjonen - de som har spesialkompetanse til å tolke og anvende lovtekster, 2) forvaltningen - de som daglig anvender lovtekstene i sitt virke, har kompetanse til å treffe vedtak og ellers er bundet av forvaltningslovens bestemmelser, og 3) borgerne - alle de menneskene i samfunnet som lovtekstene regulerer atferden til og som er en del av dens jurisdiksjon. Mennesker tilhørende den siste gruppen kan både være profesjonelle, dvs. de som er vant med å anvende et sett av regler (f.eks. saksbehandlere i et forsikringselskap, bilselgere etc.) og andre som ikke har denne profesjonelle tilknytningen» (Rikter-Svendsen 2017, s.5)

Her skrives det om ulike mekanismer som inntreffer hos målgruppene i forståelsen og tolkningen av lovtekster. Leseren forventer at en lovtekst er normativ, den omhandler virkeligheten slik den skal, kan eller bør være (Rikter-Svendsen 2017, s.19). Vi forventer bruk av disse modalitetene, slik vi finner dem i avsnittet om foreldresamarbeid; «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ...» (Barnehageloven, 2005, § 1-4). Videre under disse paragrafene finner vi bruk av modaliteten «skal» fire ganger og det

Rikter-Svendsen beskriver viser også hvordan språket endres gjennom tekstlige kjeder; eller kan bli omformulert etter å ha beveget seg gjennom mange ulike kommunikasjonskanaler (Rikter-Svendsen, 2017, s. 20).

Rikter-Svendsen beskriver ulike typer metaforer og retorikk som virkemidler som ofte knyttes til skjønnlitteratur, men også kan finnes i sakprosa.

Ettersom lovtekster utvides via den tekstlige kjeden for barnehagens styringsdokumenter, der loven beskrives i forskrifter og kommunale planer, og videre utdypes og eksemplifiseres, vil ordlyden stå i fare for å trekkes lenger vekk fra virkeligheten den var ment å fremme. Dette kan komme til syne f.eks gjennom at nodalpunktet «inkludering» i Barnehagelovens §1 *Formål* reduseres fra å omhandle alle, til i Rammeplanen omtales i forbindelse med barn som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51).

### Tekstanalyse

I tabell 1 er søkeordene satt i venstre kolonne, med påfølgende antall forekomster og konteksten de hvor de nevnes. I høyre kolonne har jeg i stikkord forsøkt å plassere hvilken diskurs ordet hører innunder.

Tabell 1

ORD +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	TEMA/DISKURS
Foreldre	40	Vedtekter Praktiske forhold Foreldrebetaling Foreldreråd og samarbeidsutvalg Tilsyn Stenging	Økonomi og sosial ulikhet  Foreldres rett til medvirkning
Anerkjennelse	1	Leik	Barndommens egenverdi
Inkludering	0	(Implisitt om ASK Kommunikasjon)	(Spesialpedagogiske behov)
Kvalitet	0		

Utdrag fra “Lov om barnehager” (Barnehageloven, 2005, § 1-4)

I “Lov om barnehager” finner jeg i kapittel 1, §1-4 tekst som har innflytelse på foreldresamarbeid. Under § 1.*Formål* står det følgende:

## Tekstboks 1

1	“Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for
2	omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.
3	Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og
4	tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet,
5	nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i
6	ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.
7	Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare
8	på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og
9	ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.
10	Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens
11	egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende
12	og trygt sted for fellesskap og vennskap.
13	(...) Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for
14	diskriminering.”

I tekstanalysen framsto ord som gir implikasjoner for *inkludering* i praksis, og underbygger former for *anerkjennelse* i §1 om barnehagens formål. Inkluderingsdiskursen trer tydelig fram gjennom disse sitatene, og jeg tolker denne som *nodalpunkt*; via ordene likeverd (linje 5), respekt (linje 4), nestekjærlighet (linje 5), demokrati (linje 13), likestilling (linje 7), og motsatsen diskriminering (linje 13). I tilknytning til disse ordene brukes modaliteten «skal» i linje 1, som gir tydelig henstilling til at det ligger en intensjon og en forpliktelse om at noe skal skje. Ordet knyttes også til påbud og krav (Språkrådet, 2024), som er forventet i en lov. Linje 1 involverer begrepet *foreldresamarbeid*, og knytter slik barnehagen og hjemmet sammen videre gjennom § 1.

Ordet *anerkjennelse* telles kun én gang i linje 10 (tekstboks 1). Ordet *inkludering* er også kun uttalt direkte en gang, i forbindelse med å inkludere kommunikasjonsformen alternativ og supplerende kommunikasjon i spesialpedagogisk hjelp. Her vises altså både ordet gjennom beskrivelsen av å inkludere en metode i arbeidet, for å sørge for inkludering gjennom språk.

Tekstboksen under viser paragraf 39:

## Tekstboks2

1	§ 39. Barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)
2	Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og
3	supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og
4	nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen. Spesialpedagogisk hjelp etter § 31
5	inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. (Lovdata, 2005)

*Foreldresamarbeid* er nevnt i §4, i forbindelse med de formelle formene foreldreråd og samarbeidsutvalg (Lovdata.no, 2005):

## Tekstboks 3

1	§ 4. Foreldreråd og samarbeidsutvalg
2	For å sikre samarbeidet med barnas hjem, skal hver barnehage ha et foreldreråd og
3	et samarbeidsutvalg. Foreldrerådet består av foreldrene til alle barna. Foreldrerådet
4	skal fremme foreldrenes fellesinteresser og bidra til at samarbeidet mellom
5	barnehagen og foreldregruppen skaper et godt barnehagemiljø. Er det i forskrift etter
6	§ 20 satt en maksimalgrense for foreldrebetaling, kan bare foreldrerådet samtykke til
7	foreldrebetaling utover dette. Samarbeidsutvalget skal være et rådgivende,
8	kontaktskapende og samordnende organ. Samarbeidsutvalget består av foreldre og
9	ansatte i barnehagen, slik at hver gruppe er likt representert. Barnehagens eier kan
10	delta etter eget ønske, men ikke med flere representanter enn hver av de andre
11	gruppene. Barnehageeieren skal sørge for at saker av viktighet forelegges
12	foreldrerådet og samarbeidsutvalget.
13	0 Endret ved lov 19 juni 2020 nr. 91 (ikr. 1 jan 2021 iflg. res. 11 des 2020 nr. 2710). (Lovdata.no, 2005)

Tekstens formulering er tydelig på at foreldrerådet representerer *alle* foreldre (linje 3). Ord som “kontaktskapende” og “samordnende” (linje 8) gir assosiasjoner til kommunikasjonsflyt, og forutsetter at foreldrerådet evner å fremme god kommunikasjon for å oppfylle lovens krav til et slikt organ.

Foreldresamarbeid er også nevnt i barnehageloven i forbindelse med spesialpedagogisk hjelp, under kapittel 7 Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.:



## Tekstboks 4

1	<b>§ 32. Samarbeid med barnets foreldre</b>
2	“Før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk
3	hjelp, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre. Foreldrene har rett til å gjøre
4	seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og til å uttale seg før det fattes
5	vedtak. Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal så langt som mulig utformes i
6	samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn.”

Teksten i § 32 understreker tydelig foreldres rettigheter før det fattes vedtak (linje 3). Etter vedtaket er ordvalget vagere, og tilbudet om hjelp trenger bare “så langt som mulig” å involvere foreldre (linje 5). Ordvalget “det skal legges stor vekt på” foreldres syn kan også gi rom for at praktiserende kan gjøre egne tolkninger (linje 6). Maktfordelingen er klar; det er de som utformer sakkyndig som sitter med kompetansen, de innehar størst makt, og den vil veie tyngst uavhengig av hvor mye vekt som skal legges på foreldres mening.

Behovet for spesialpedagogisk hjelp gjelder en liten prosentandel av barnegruppen (Udir, 2022) og de representerer en minoritet. Det vil naturlig nok være få, om noen, foreldre av denne gruppen representert i et FAU, og deltakelse i slike utvalg er tilfeldig betinget og et frivillig valg. Ordet *kvalitet* gir 0 resultater under søk i tekstanalysen, men som sakprosatekst går jeg som leser ut ifra at lovens innhold har som grunnleggende mål å skape kvalitet i barnehagen.

### Representasjoner

Språket her uttrykker en nøytral tone når det gjelder religion og livssyn, og verdiene i menneskerettighetene representerer virkeligheten barnehagen skal fremme. Hva som ikke kommer til uttrykk, er den delen av diskursen som omhandler kulturelle forskjeller. Et eksempel er hvordan ulike kulturer tolker religioner, og at betydningen av ord som åndsfrihet og likeverd kan ha ulik betydning i ulike kulturer. Utsagnet “I samarbeid og forståelse med hjemmet” er nøytralt når det gjelder maktbalanse, og kan gi inntrykk av et balansert maktforhold mellom partene.

Fra et sosiokulturelt perspektiv vet vi at mennesker kan være sterkt preget av respekt for autoriteter, ut ifra sin kulturelle eller emosjonelle ballast, og at dette kan gjenspeile hvordan foreldre er i stand til å fremme sitt syn f.eks. på sitt eget barn eller barnehagens arbeidsområder (Becher, 2006, s.59).

## **4.2 Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017)**

### **Diskursiv praksis**

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver, med hjemmel i barnehageloven. Den ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017, revidert etter første utgave som kom i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 76). Også Rammeplanen tilhører sjangeren sakprosa. Den produseres i A5 hefteformat på 57 sider, og som nettutgave på Udir sine nettsider, i et dokument på 76 sider (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne analysen henvises det til nettutgaven som kilde. Rammeplan fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver, og er inndelt i følgende kapitler:

1. Barnehagens verdigrunnlag
2. Ansvar og roller
3. Barnehagens formål og innhold
4. Barns medvirkning
5. Samarbeid mellom hjem og barnehage
6. Overganger
7. Barnehagen som pedagogisk virksomhet
8. Barnehagens arbeidsmåter
9. Barnehagens fagområder.

Rammeplanen er en forskrift som inneholder regler for borgernes rettigheter og plikter. Disse er fastsatt av offentlig myndighet (stat eller kommune) og er bindende for både myndighet og borgere (Bernt & Boe, 2021). Kommuner kan altså gis myndighet til å lage egne forskrifter gitt av kommunestyret. Forskrifter kan omhandle rett til stønad eller tjenester, og enkeltvedtak.

Slike enkeltvedtak kan omhandle borgeres rettigheter direkte, i denne sammenhengen aktuelt ved f.eks. vedtak om spesialpedagogisk hjelp. I utarbeidelse av forskrifter er det krav om utredning og høring, slik at de berørte har rett til å uttale seg (Bernt & Boe, 2021). Det vil i denne sammenhengen si at brukerne av lovdokumentene har påvirkningskraft i form av å gi høringsuttalelser.

Regjeringen presenterer Rammeplanens mandat slik;

«Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver:

Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling.» (Regjeringen, 2017).

### Tekstanalyse

I lesing A ble det foretatt ordtelling ved hjelp av søkefunksjonen i Adobe. Kjernebegrepene i oppgaven ble søkt opp og plassert i tabell 2. Søkeordene er satt i venstre kolonne i tabellen, med påfølgende antall forekomster og konteksten hvor de nevnes. I høyre kolonne har jeg i stikkord tolket hvilken diskurs ordet hører innunder.

Tabell 2

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldre	52	Ansattes plikter overfor foreldre Foreldres plikter og rettigheter (24)	Samenes rettigheter Barns beste

Anerkjennelse	13	Foreldreråd Barndommens egenverdi Åndsfrihet Læring og utdanning Trivsel og utvikling «personalet skal» Initiativ og handlinger	Livskvalitet Samfunnsdeltakelse Inkluderingsdiskursen Utviklingsperspektivet Lekens verdi og betydning
Inkludering	21	Lek Deltakelse	Barneperspektivet
Kvalitet	13	I link til «Andre nyttige ressurser» - Arbeid med kvalitet og kompetanse	Spesialpedagogisk Tilrettelegging Inkluderende praksis

Foreldresamarbeid omtales i kapittel 5 i Rammeplan for barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.39) og lyder som vist i tekstboks 5 under:

## Tekstboks 5

1	Kapittel 5. Samarbeid mellom hjem og barnehage
2	Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for
3	omsorg og lek, og fremme læring og dannning som grunnlag for allsidig utvikling, jf.
4	barnehageloven § 1. Betegnelsene «hjemmet» og «foreldrene» omfatter også andre
5	foresatte. Barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært
6	samarbeid og forståelse med foreldrene, jf. barnehageloven § 1 og § 4. Samarbeidet
7	mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål. Foreldrene og
8	barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling.
9	Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med
10	foreldrene. Foreldresamarbeidet skal både skje på individnivå, med foreldrene til
11	hvert enkelt barn, og på gruppenivå, gjennom foreldrerådet og samarbeidsutvalget.
12	På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig
13	kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel,
14	erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor
15	foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at
16	foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet. Både
17	foreldrene og personalet må forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat
18	og verdigrunnlag som det er barnehagens oppgave å forvalte. Barnehagen må
19	tilstrebe at barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen.
20	Intensjonen med foreldreråd og samarbeidsutvalg er at disse ordningene skal gi
21	mulighet for å ivareta foreldrenes kontakt med barnehagen på en aktiv måte.
22	Foreldrerådet skal fremme foreldrenes fellesinteresser og bidra til at samarbeidet
24	mellom barnehagen og foreldregruppen skaper et godt barnehagemiljø.
25	Foreldrerådet skal bli forelagt saker som er viktige for foreldrenes forhold til
26	barnehagen. Det kreves samtykke fra foreldrerådet dersom foreldrebetalingen settes
27	høyere enn den fastsatte maksimalgrensen.
28	Samarbeidsutvalget skal være et rådgivende, kontaktskapende og samordnende
29	organ. Samarbeidsutvalget skal bli forelagt saker som er viktige for barnehagens
30	innhold og virksomhet, og for forholdet til foreldrene. Samarbeidsutvalget skal
31	fastsette barnehagens årsplan. Øvrige saker av viktighet er for eksempel forslag til
32	budsjett eller driftsendringer.”
	(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39)

Modaliteten “skal” (linje 1,5,7,10,14,15,22,25) beskriver brukernes ansvar og er et uttrykk som gir lite rom for tolkning (Svennevig & Henriksen, 2023).

Ordet *anerkjennelse* nevnes på samme måte som i barnehageloven en gang i rammeplanen, kapittel 1: Barnehagens verdigrunnlag. Verbet «å anerkjenne» brukes til sammen 12 ganger planen, som vist under i tekstboks 6.

#### Tekstboks 6

1	Kapittel 1. Barnehagens verdigrunnlag
2	Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi.
3	Legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger (...)
4	Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges
5	til grunn for deres læringsprosesser.
6	Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og
7	språk, herunder tegnspråk.
8	Personalet skal anerkjenne og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale
9	uttrykk og støtte deres språkutvikling.
10	Personalet skal være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert
11	kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring.
12	Personalet skal være lydhøre, anerkjenne og imøtekomme barns egen
13	tradisjonskultur og barnekultur.
14	Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre
15	at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles
16	i barnehagen.
	(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Begreper som åndsfrihet og barndommens egenverdi nevnes i forbindelse med anerkjennelse. Anerkjennelse settes i sammenheng med læring, som i linje 2-3, og personalets rolle og ansvar for å anerkjenne tradisjonskultur og barnekultur finner jeg tydelig sentral her (linje 11 og 12). Anerkjennelse er beskrevet som et av individets behov (linje 13). Begrepet inkludering nevnes tre ganger under avsnittet «Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). To av dem under refleksjonsspørsmålene i avslutningen av kapittelet, som vist under i tekstboks 7.

#### Tekstboks 7

1	Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte
2	Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse.
3	Hvordan jobber vi med inkludering i vår barnehage?

4	Hvordan kvalitetssikrer vi at vi har en felles forståelse av begrepet inkludering? (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39)
---	---

Formen «inkludere» gir 19 treff som omhandler deltakelse og organisering. Leseren henvises også til Udirs kompetansepakke «Inkluderende praksis» under boksen «faglig påfyll». Refleksjonsspørsmålene til slutt i kapitlet er ikke tatt med i ordtellingen. I tekstboks 8 gjengis utsagn fra ordtellingen som inneholder en form av ordet inkludering. Utsagnene er hentet fra ulike kapitler i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017):

#### Tekstboks 8

1	Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta (s.7)
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
	(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Begrepet kvalitet er brukt 13 ganger i Rammeplan for barnehager. To av dem vises i tekstboks 9 under. Resterende er nevnt i sidepanelet i dokumentet, merket med «Andre nyttige ressurser» der det linkes til Udirs nettside «Arbeid med kvalitet og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2024).

## Tekstboks 9

1	Barnehageeieren har dermed juridisk ansvar for kvaliteten på barnehagetilbudet. Et
2	kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god
3	kvalitet. (s.16)

Kvalitet knyttes her direkte til ansattes kompetanse og ansvaret tillegges barnehageeier. Rammeplan legger til rette for kompetanseutvikling ved å henvise til ressurser produsert av Utdanningsdirektoratet.

Ordvalget i rammeplanen ivaretar individets stemme og behov, og beskriver foreldresamarbeid på individnivå og gruppenivå innad i barnehagen i tekstboks 5. Den løfter fram samarbeidsutvalgets ansvar i saker som er viktige for barnehagens innhold, og direkte i forholdet mellom barnehagen og familien. Dette fremkommer i setningen om at barn kan stå i fare for å havne i «lojalitetskonflikt» (tekstboks 5, linje 17-19). Budskapet som kommer frem er at det kan ligge ulike verdigrunnlag hos foreldre og barnehage, og det understrekes at barnehagen står til ansvar for å unngå en konflikt forbundet med dette. Slik jeg tolker setningen kan barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag være barrierer i foreldresamarbeidet her.

Bruk av begrepet *anerkjennelse* representerer ansattes plikter overfor barnet, men settes ikke i sammenheng med foreldre eller familien som helhet, annet enn implisitt i sammenheng med begrepene kultur og tradisjoner i tekstboks 6 (linje 11 og 12).

Begrepet *inkludering* handler i planen hovedsakelig om deltakelse og organisering ved spesialpedagogiske behov. Betydningen av inkluderende praksis er sterkt vektlagt via bruk av modaliteten «skal» som går igjen 8 ganger i tekstboks 8. Personalet skal bidra til inkludering i forbindelse med lek, språk, betydningsfulle fellesskap, sosial samhandling, glede, bidra i egen og andres læring, nærmiljø og lokale forhold. Dette er ord som kan knyttes til anerkjennelsesformene presentert i kapittel 2 i denne oppgaven, som ligger til grunn for individets opplevelse av inkludering i figur 1, hentet fra Arne Jordet (2020, s. 95).



Ordene som underbygger anerkjennelse og inkludering knyttes ikke direkte opp mot foreldre i planen. Foreldresamarbeidets betydning er heller ikke knyttet til inkludering utover spesialpedagogisk tilrettelegging. Ordet kvalitet ga ingen treff som viser sammenhengen mellom anerkjennelse, inkludering og foreldresamarbeid, men de viste sammenhengen mellom personalets kompetanse og kvalitet i barnehagen, med videre henvisninger til støttemateriell for refleksjonsarbeid. Implisitt løftes altså betydningen av at personalet har kompetanse om begrepene som omhandler inkluderende praksis.

Rammeplanen sier at barnehagen skal ta hensyn til barnas ulike bakgrunn og bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling og ikke-diskriminering, og bidra til at barna møter og skaper et likestilt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ordlyden her involverer foreldre i arbeidet med inkluderende praksis. Et FAU representerer en struktur i samfunnet, som barn møter og erfarer som en organisert samhandling der foreldrene deres deltar. Et likestilt samfunn slik Rammeplanen beskriver bør kunne speiles i et likestilt FAU. For at et FAU skal representere ei foreldregruppe av ulik sosiokulturell bakgrunn, bør det legges føringer for hvem som skal sitte i utvalget. Vi skal se nærmere på konsekvensene av dette i drøftingsdelen, og hvilke endringer som kan gjøres avslutningsvis i oppgaven. Foreldre som gruppe representeres i stor grad i Rammeplan, men begrepene anerkjennelse og inkludering står ikke direkte artikulert i forbindelse med foreldresamarbeid. Det fremkommer at personalet bør ha kompetanse om hva begrepet inkluderende praksis innebærer, og at kvaliteten avhenger av personalets kompetanse.

### **Funn og representasjoner for Barnehageloven og Rammeplan**

Diskursen om rettigheter i foreldresamarbeidet er sentral i disse sakprosa tekstene, og omhandler anerkjennelse og inkludering i sin selvfølghet, i form av at rettigheter står som en sentral form for anerkjennelse både for individet og for grupper i samfunnet.

Foreldresamarbeid, anerkjennelse og inkludering er begreper som har betydning og er synlige i planen, men de står *hver for seg* og representerer i hovedsak rettighetsfæren i anerkjennelsesbegrepet. Det artikuleres ingen tydelig sammenheng mellom anerkjennelse av familier og betydningen av dette for evne til å bidra. Individets rettigheter alene er ikke nok til å realisere opplevelsen av anerkjennelse, slik som rettighetenes materialisering i praksis (Skoglund & Åmot, 2022, s. 203). Foreldresamarbeid er i svært liten grad satt i sammenheng med begrepene kjærlighet og sosial verdsetting i disset to styringsdokumentene, som f.eks foreldres muligheter og evne til å bidra.

Foreldres opplevelse av anerkjennelse og inkludering, og dens videre betydning for barnet i opplevelsen av sammenheng, finner jeg altså ikke tydelig artikulert. Styringsdokumentene i form av lov og rammeplan er likevel tydelige på at barnehagen skal ivareta foreldre på en inkluderende og anerkjennende måte, både individuelt og på gruppenivå i samarbeidet. Dette er sammenfallende med prosjektets for forståelse angående sammenhengen mellom inkludering og prosesskvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2024).

Rammeplanen anerkjenner at det kan finnes motstridende interesser mellom partene i foreldresamarbeidet, i setningen om at «barnehagen må tilstrebe at barnet ikke må komme i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen». Det gis ingen føringer i lovtekstene for hvordan barnehagen skal legge til rette ut ifra foreldres forutsetninger, og gir ingen eksempler til leseren på hva som kan være barrierer for deltakelse i samarbeidet. Dette underbygger behovet for mer utdypende artikulering for barnehagens virksomhet, og som leser får jeg forventning om å finne ytterligere formuleringer om temaet i andre ledd i den tekstlige kjeden. Setningen om lojalitetskonflikt åpner for at slike vil forekomme og er forventet. Dette kan bidra til å skape realistiske forventninger i foreldresamarbeidet, noe Sand løfter fram som en styrke (Sand, 2020, s. 120). Videre kan det sørge for et sunt perspektiv på mangfoldighet i samarbeidet der nettopp det å drøfte og løfte forskjeller skaper tillit mellom partene, og også vil styrke opplevelsen av anerkjennelse (Skoglund & Åmot, 2022, s. 202).

Det er ingen føringer i planen for *hvordan* et foreldreråd skal sikre at alle stemmer blir representert i foreldresamarbeidet, eller at kommunikasjonsflyten fungerer. Det er altså ansattes oppgave å sørge for inkluderende praksis.

Kvalitetsbegrepet har lav forekomst i disse styringsdokumentene. Rammeplanen henviser til videre støttemateriell om kvalitet og kompetanse, som barnehagen kan nytte til kompetanseutvikling på områdene i Rammeplan. Som tekstboks 9 viser, knytter Rammeplan kvalitet til ansattes kompetanse. Implisitt ligger det at ansattes evne til å tolke og praktisere begrepene i planen er avgjørende for kvaliteten i barnehagepraksisen.

### 4.3 Strategi for barnehager 2023 – 2030. Barnehagen for en ny tid

#### Diskursiv praksis

I 2023 publiserte regjeringen en strategi i form av rapporten kalt “Barnehagen for en ny tid – nasjonal barnehagestrategi mot 2030” (Regjeringen, 2023). Dokumentet er på 56 sider. Det deles inn i følgende hovedkapitler:

- |  |
|--|
| 1. Barnehagen for en ny tid                                    |
| 2. Et tilgjengelig og likeverdig barnehagetilbud for alle barn |
| 3. Kompetanse og kvalitetsutvikling gir gode barnehager        |
| 4. God demokratisk styring og kontroll                         |

I planen legges det fram en strategi som bygger på Rammeplanen. Regjeringen presenterer bakgrunnen for planen slik:

#### Tekstboks 10

- |   |  |
|---|--|
| 1 | Regjeringen vil med denne strategien bidra til at barn i hele Norge skal ha tilgang til et |
| 2 | likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Strategien konkretiserer ambisjonene i         |
| 3 | Hurdalsplattformen og legger grunnlaget for at barnehagesektoren utvikles i en felles      |
| 4 | retning frem mot 2030» (Regjeringen, 2023).  |

Tidlig innsats-diskursen ligger også til grunn for planen, og den viser til Stortingsmelding 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019) og St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). I lesing B ser jeg etter bruk av modaliteter i sammenheng med nodalpunktene, og hvilke diskurser som er åpenbare eller utelukkes. Inkluderingsdiskursen trer her tydelig fram som nodalpunkt og planen har et klart mål om økt inkludering via deltakelse i linje 1-2 i tekstboks 10. Deltakelse handler om å få lik tilgang til barnehageplasser og at barnehagene skal mest mulig jevn kvalitet. Foreldresamarbeidets kvalitet i seg selv er ikke nevnt. At foreldresamarbeid i stor grad omhandler kvalitet, favnes implisitt innenfor ansattes bevissthet og kompetanse, som også nevnes som kriterier for kvalitet. Det kommer tydelig fram i planen at barrierene for deltakelse skal bygges ned (Tekstboks 10, linje 1), og det er her planen gir direkte implikasjoner for at foreldresamarbeidet skal styrkes.

### Tekstanalyse

I Lesing A søkte jeg etter nøkkelord som hadde sammenheng med begrepene inkludering, anerkjennelse og foreldresamarbeid. Deretter brukte jeg funksjonen i Adobe med ordtelling på kjernebegrepene. Disse ble sortert inn i tabell 2, i venstre kolonne. I neste kolonne plasseres antall ord, og deretter sorteres de etter konteksten ordet oppstår i. I kolonnen «diskurs» har jeg beskrevet hvilken diskurs jeg mener jeg avdekker her. Slik fikk jeg overblikk over hvilke diskurser som finnes i dokumentet, og hvilke som utelates.

Tabell 3

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldresamarbeid	40	Rekruttering Økonomi	Sosial ulikhet

Anerkjennelse	4	Utenforskap	Trygt og godt barnehagemiljø
Inkludering Kvalitet	12 76		Tidlig innsats

I tekstboks 11, under dette avsnittet, vises utdrag der foreldre nevnes i planen. Foreldre er nevnt i planen i forbindelse med kvalitetsutvikling (linje 1), å utjevne sosiale forskjeller (linje 4-5), i forbindelse med økonomiske hensyn (linje 12-17) og rekruttering til barnehagen som vist i linje 7-11:

#### Tekstboks 11

1	Barnehagen skal også involvere barna og foreldrene i kvalitetsutviklingen. Barn har
2	rett til medvirkning, og barns erfaringer og synspunkter skal inngå i
3	vurderingsgrunnlaget for barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling.
4	Åpen barnehage kan være godt egnet til å rekruttere til ordinær barnehage og til
5	forebyggende arbeid, og kan bidra til å redusere sosiale forskjeller. Tilbudet kan
6	brukes av foreldre som er i fødselspermisjon, som venter på plass, som ikke ønsker
7	ordinær barnehageplass eller som ønsker å utsette barnehagestart. I åpen barnehage
8	kan barna oppleve vennskap og lek, og foreldrene kan få kontakt med andre foreldre
9	og bygge nettverk. Innvandrerforeldre kan få mulighet til å ta del i norsk kultur og
10	barnehagetradisjon, og det kan være et lavterskeltilbud for barn og familier som er
11	helt nye i Norge.
12	Variasjoner i kostpenger kan bidra til ulike vilkår for kvaliteten på mattilbudet i
13	barnehagene og for foreldrenes valg av barnehage. Regjeringen ønsker ikke at
14	kostpenger skal være en driver for sosiale forskjeller og kvalitetsforskjeller. Formålet
15	er å få etablert en ordning som er enkel å forholde seg til for foreldre og kommuner,
16	og som bidrar til å redusere sosial ulikhet, minimere uheldige insentiver og øke
17	barnehagedeltakelsen til barn fra familier med lav inntekt.
	(Kunnskapsdepartementet, 2023)

Økonomiske forutsetninger og ressursfordeling er gjentakende tema i planen. «Foreldrebetaling» er nevnt 12 ganger i planen, og framstår som kilde til sosial ulikhet. Kostpenger knyttes i planen til sosiale forskjeller, kvalitetsforskjeller og deltakelse i tekstboks 11, linje 12-16.

Foreldresamarbeid er knyttet til anerkjennelsesformen deltakelse og muligheter for bidrag i linje 8-12, slik vi kjenner fra Jordets perspektiv på anerkjennelse (2020, s. 275). Former av ordet anerkjennelse ga følgende 4 treff, vist under i tekstboks 12:

#### Tekstboks 12

1	Det er stadig flere barnehagelærere som har mastergrad, men undersøkelser viser at
2	mange ikke går tilbake til arbeid i barnehagen etter fullført mastergradsstudium.
3	Dette kan handle både om mangel på anerkjennelse, etterspørsel og bruk av
4	kompetanse og manglende kompensasjon i form av økt lønn.
5	Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som anerkjenner og ivaretar
6	barndommens egenverdi, og har en helhetlig tilnærming til barnas utvikling.
7	Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens
8	egenverdi.
	(Kunnskapsdepartementet, 2023)

Anerkjennelse brukes både ved beskrivelse av kvalitet i barnehagen (linje 5) og barnehagen som utdanningsinstitusjon (linje 1-4). Foreldre er ikke nevnt i direkte sammenheng med anerkjennelse i planen. I analysen kommer likevel kjernebegrepene anerkjennelse og inkludering til uttrykk i kapittel 2 «Et tilgjengelig og likeverdig barnehagetilbud for alle barn» (Regjeringen, 2023). Kapitlet løfter fram sentrale utfordringer som stiller krav til barnehageansatte for å oppnå kvalitet i tilbudet, vist under i tekstboks 13:

#### Tekstboks 13

1	Barnehager av høy kvalitet åpner verden for barna og gir barna muligheter for lek,
2	livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter. Barnehagen skal bidra til at
3	alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek,

4	uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Barn trenger stabile relasjoner til
5	kompetente, støttende og omsorgsfulle ansatte som ser barnas behov og gir respons
6	på barnas signaler.
7	Alle barn skal erfare at de er betydningsfulle for felleskapet og få medvirke i sin
8	barnehagehverdag.
9	Barnehagen speiler samfunnet. Barna har ulik kulturell og språklig bakgrunn, de lever
10	i ulike typer familier, og familiene har i ulik grad et nettverk rundt seg. Mangfoldet er
11	en berikelse for barnehagene og skal brukes som en ressurs i det pedagogiske
12	arbeidet. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på,
13	samtidig som de er en del av et fellesskap. Mangfold innebærer at barnehagene må
14	ha en inkluderende praksis og evne å gi et tilbud der barna får mulighet til å delta på
15	egne premisser, uavhengig av funksjonsnivå og bakgrunn. Dette arbeidet krever at
16	personalet i barnehagen har kompetanse om flerspråklighet, mangfold og
17	flerkulturalitet.
18	Barnehagen skal tilrettelegge det pedagogiske tilbudet etter barnas behov og
19	forutsetninger, i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Et godt og inkluderende
20	tilbud til alle barn krever at barnehagene har relevant kompetanse og samarbeider
21	med andre tjenester i kommunen, slik at barna får den hjelpen de trenger til rett tid
22	av de rette fagfolkene.
	Kapittel 2, «Barnehagen for en ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023)

Linje 9-20 viser hvordan barnehagen kan favne mangfoldet, og betydningen av at individet blir sett som en ressurs. Dette representerer anerkjennelsesformen sosial verdsetting (Jordet, 2020, s. 273). Familien er nevnt i sin helhet, og favner slik også kjernebegrepet foreldresamarbeid som ressurs.

Former av ordet inkludering oppsto 12 ganger i teksten, med utfyllende underpunkter som beskriver hvordan regjeringen skal styrke barnehagen som inkluderende organisasjon, som vist under i tekstsaks 14. Inkluderingsdiskursens artikuleringer er uthevet i fet skrift:

#### Tekstsaks 14

1	Mangfold innebærer at barnehagene må ha en <b>inkluderende praksis</b> og evne å gi et
2	tilbud der barna får mulighet til å delta på egne premisser, uavhengig av
3	funksjonsnivå og bakgrunn.
4	

5	Et godt og <b>inkluderende tilbud</b> til alle barn krever at barnehagene har relevant
6	kompetanse og samarbeider med andre tjenester i kommunen, slik at barna får den
7	hjelpen de trenger til rett tid av de rette fagfolkene.
8	Barnehagen skal være en <b>inkluderende fellesarena</b> som bidrar til å redusere sosiale
9	forskjeller, og regjeringen vil derfor:
10	Styrke innsatsen i barnehager i områder med <b>integrerings-, språk- og</b>
11	<b>levetårutfordringer</b> , blant annet gjennom å legge til rette for at kompetanse og
12	bemanning kan økes der behovene er størst
13	Bidra til å øke andelen <b>minoritetspråklige barn i barnehagen og styrke</b>
14	<b>minoritetspråklige barns språkutvikling</b> , blant annet gjennom nasjonale
15	tilskuddsordninger
16	Nedsette en ekspertgruppe om betydningen av barnehage, skole og SFO for <b>social</b>
17	<b>utjevning og sosial mobilitet</b>
18	Styrke kunnskapsgrunnlaget om tilbudet i åpne barnehager og familiebarnehager og
19	deres rolle i det samlede barnehagetilbudet
20	Tiltak for bedre barnehagemiljø:
21	Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling (regional ordning og
22	kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderende praksis) gir i tillegg støtte til å
23	jobbe med kompetanseutviklingstiltak de selv vurderer de har behov for.
24	Kompetanseutviklingstiltakene skal være utviklet i partnerskap med universitet eller
25	høyskole. Mange barnehageeiere velger å jobbe med tiltak som relaterer seg til
26	temaet barnehagemiljø.
27	<b>Kunnskapsgrunnlaget viser at det varierer i hvilken grad barnehagene lykkes med å</b>
28	<b>gi alle barn et godt og inkluderende tilbud. Ikke alle barn blir inkludert i leken og</b>
29	<b>fellesskapet, og ikke alle barnehager jobber systematisk for å inkludere alle barn.</b>
30	Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling (regional ordning og
31	kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderende praksis) gir i tillegg støtte til å
32	jobbe med <b>kompetanseutviklingstiltak</b> de selv vurderer de har behov for.
33	Regjeringen vil vurdere å innføre en forsøkshjemmel i barnehageloven for
34	tidsavgrensede forsøk med unntak fra barnehageloven eller forskrifter til loven, jf.
35	Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i
36	barnehage, skole og SFO og Innst. 188 S (2019–2020).
37	<b>Regjeringen vil med denne strategien bygge videre på og styrke det inkluderende</b>
38	<b>fellesskapet i barnehagene, barrierene for deltakelse skal bygges ned, og</b>
39	<b>barnehagen skal få økt kompetanse.</b>
40	<b>Regjeringen har som ambisjon at flere barn skal gå i barnehage før skolestart, slik</b>
41	<b>at de får mulighet til å være del av et inkluderende fellesskap i barnehagen</b> (Kunnskapsdepartementet, 2023)

Lesing A viste høy forekomst av ordet «kvalitet» og ordtellingen viste 76 forekomster av ordet alene eller sammensatt med andre ord.



Begrepet kvalitet opptrådte som et *nodalpunkt*; et knutepunkt i teksten som stoffet dreier seg rundt og andre begreper knyttes til (Jørgensen & Phillips 2019, s.36). Planen artikulere tydelig sammenhengen mellom oppvekstvilkår, livskvalitet og barnehagens rolle i utjevningen av sosiale forskjeller som vist i linje 1-8 i tekstboks 15. Søk på ordet kvalitet avslørte tilsvarende diskurser som omhandler å styrke barns vilkår for å skape bedre forutsetninger for utvikling. Disse er uthevet i fet skrift i tekstboks 15 under:

## Tekstboks 15

1	Norge skal være et land uten store sosiale og geografiske forskjeller og med gode
2	muligheter for den enkelte. Vi mener det er behov for en helhetlig og sterk nasjonal
3	barnehagesatsing for å få det til. Regjeringen vil <b>bekjempe ulikhet</b> ved å investere
4	mer i den perioden av livet der grunnlaget for utvikling, utdanning og dannelse legges.
5	<b>Bedre kvalitet i barnehagen</b> vil bidra til å gi barna gode barnehagedager og bedre
6	forutsetninger senere i livet, og er dermed en god investering for fremtiden.
7	Det viktigste regjeringen skal gjøre for å heve kvaliteten i barnehagene, er å
8	prioritere at barnehagene har <b>nok ansatte med god og relevant kompetanse</b> .
9	<b>Barns stemme</b> om hvordan de opplever barnehagen er en viktig del av
10	kunnskapsgrunnlaget om kvaliteten i barnehagene.
11	Regelverket for private barnehager skal være tydelig og stille strenge krav til kvalitet
12	og ressursbruk.
13	Regjeringen vil at offentlige tilskudd og foreldrebetaling skal brukes i barnehagen,
14	og at finansieringen støtter opp under de barnehagene som satser på kvalitet og
15	mangfold.
16	Alle skal ha tilgang til tilpassede velferdstjenester av god kvalitet gjennom det
17	offentlige.
18	Regjeringen vil bevare og bygge videre på det som er bra med barnehagene i Norge.
19	Da trenger vi et mer <b>moderne styrings- og finansieringssystem som styrker</b>
20	<b>kvaliteten og kompetansen i barnehagene</b> . (Kunnskapsdepartementet, 2023)
21	<b>Regjeringen vil at alle barn skal ha tilgang til et likeverdig tilbud av høyere kvalitet</b> .
22	FILIORUM ved Universitetet i Stavanger arbeider for <b>høy kvalitet i den mangfoldige</b>
23	<b>barnehagen</b> ved å skape gode vilkår for <b>tilhørighet, kommunikasjon og lek</b> for alle
24	barn.
25	Kommunestyret i Tønsberg har vedtatt å gjennomføre et prosjekt om økt
26	grunnbemanning og kvalitet i barnehagene.
	(Kunnskapsdepartementet, 2023)

Betydningen av kompetanse hos personalet og barnehagens økonomiske rammer er også satt i sammenheng med kvalitet i barnehagen, som vist uthevet i tekstboks 16.

#### Tekstboks 16

1	USN skal utvikle kunnskap om hvordan styrere, pedagogiske ledere og øvrige
2	barnehageansatte erfarer at den <b>økte bemanningen</b> påvirker kvaliteten i det
3	pedagogiske arbeidet i barnehagene.
4	<b>Lederkompetanse og kompetanse på mastergradsnivå vil bidra til å styrke den</b>
5	<b>analytiske kompetansen som er viktig for å lede, vurdere og videreutvikle</b>
6	<b>barnehagens kvalitet og praksis.</b>
7	Regjeringen vil legge til rette for (...) kvalitetsutvikling.
8	Offentlige <b>tilskudd og foreldrebetaling skal gå til drift av barnehager og stimulere til</b>
9	<b>mangfold og kvalitetsutvikling over tid</b> «Alle barnehager skal jobbe systematisk med
10	kvalitetsutvikling.
11	Forskningsprosjektet GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) fant at den samlede
12	<b>kvalitetsskåren i barnegruppenes omsorgs-, leke- og læringsmiljø var på et for lavt</b>
13	<b>nivå.</b>
14	Innføringen av <b>bemanningsnormen i 2018 og skjerpet pedagognorm i 2019 hadde</b>
15	blant annet til formål å sikre mer jevn ressursbruk i ulike typer barnehager og var
16	viktige kvalitetssatsinger.
17	Det er også en utfordring at økte kvalitetskrav og nye reformer i sektoren først blir
18	finansiert for de private barnehagene to år etter de kommunale.
19	Private og kommunale barnehager er underlagt de samme kvalitetskravene og må
20	derfor ha de samme <b>økonomiske forutsetningene for</b> å oppfylle kravene i loven.
21	Kvalitetskrav: 2 ganger i forbindelse med økonomisk støtte og likhet mellom tilbud i
22	private kommunale barnehager.
23	NB-ECEC samler kvalitetsvurdert skandinavisk forskning om barn i alderen 0–6 år i
24	barnehage.
25	Utdanningsdirektoratet har også ansvaret for kvalitetssystemet Kvalitet
26	i barnehagen (KiB), som inneholder en rekke ressurser og verktøy til hjelp i arbeidet
27	med <b>refleksjon og kvalitetsutvikling</b> . Siden kvalitetssystemet ble utviklet, har det
28	skjedd flere endringer i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2023)

#### Funn og representasjoner

Søk for ordene foreldrearbeidsutvalg, foreldreråd eller FAU ga *ingen* treff i «Barnehagen for en ny tid – nasjonal barnehagestrategi mot 2030» (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Det formelle foreldresamarbeidet er utelatt fra planen i direkte sitat, men leseren føres dit implisitt via henvisninger til Barnehagelovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 6). I tekstboks 13, linje 10-18 sammenfattes betydningen av kjernebegrepene i oppgaven. Punktene artikulere hvordan barnehagen kan bidra til opplevelse av anerkjennelse, og videre hvordan inkludering av familier i sin helhet kan se ut i barnehagens praksis. Denne delen av planen har tydelige føringer for hvordan inkluderende praksis bør se ut i barnehagen og hvorfor det har påvirkning på utjevning av sosiale ulikheter. Den synliggjør de tre anerkjennelsesformene som skal til for opplevelsen av inkludering (Jordet, 2020, s. 95). Diskursen om sosial ulikhet og like rettigheter til utdanning og livskvalitet står frem som *nodalpunkt* i teksten, og familien som helhet omtales i inkluderingsdiskursen.

Dette harmonerer med den teoretiske bakgrunnen for dette prosjektet og jeg finner denne planen nærmest kjernebegrepene anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet som jeg viser til å kapittel 2.

#### **4.4 Analyse av kommunal plan “Kvalitetsplan for barnehagen”.**

##### **Diskursiv praksis**

Denne planen er et dokument utarbeidet på kommunalt nivå. Den beskrives som en strategi for utarbeidelse av årsplaner for barnehagene i kommunen. Planen er på 27 sider og deles inn i følgende underkapitler:

Kvalitetsplanens formål
<b>Kvalitet i x-barnehagen</b>
Regelverk og styrende dokumenter for barnehager
Begrepet kvalitet
Fokusområder for Selbarnehagen
Språk og kommunikasjon
<b>Inkluderende fellesskap</b>
<b>Foreldresamarbeid</b>
<b>Tverrfaglig samhandling</b>
<b>Tidlig innsats og Laget rundt barnet</b>
Sammenhenger i overganger

Fraværsoppfølging og forebygging av frafall i skolen

Pedagogisk ledelse og profesjonsfellesskap

Barnehagen som pedagogisk virksomhet

Fagprat om barnehagens fagområder

Pedagogisk analyse

Kompetanseheving

Barnehagens egenvurdering

Verktøy for vurdering

Veiledning, opptak, tilsyn og godkjenning

Rapportering

Årshjul

Kvalitetsplan revidert 04.09.2023 1

I Lesing A har jeg plukket ut 4 fokusområder som jeg finner relevante for analysen, uthevet med fet skrift over; kvalitet i barnehagen, inkluderende fellesskap, foreldresamarbeid, tverrfaglig samhandling, tidlig innsats og laget rundt barnet.

Kvalitetsplanen kan sies å være en type sakprosa som tillater seg et mer folkelig språk enn lovtekstene. Som styringsdokument har den derfor større potensiale for fortolkning enn lovtekstene over (Bratberg 2019, s.52). Kvalitetsplan for barnehagen viser til Rammeplan i første omgang. Deretter kommunenes ansvar under begrepet «tidlig innsats», satsingsområdet innenfor oppvekst knyttet til tidligere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019) og nylig oppvekstreformen (Bufdir, 2024). Planen viser også til barnehageloven og barnekonvensjonen (Regjeringen, 2021). I modellen i kapittel 3.5 viser jeg hvordan planene som er valgt ut for prosjektet plasseres i forhold til hverandre i en tekstuell kjede. «Kvalitetsplan for barnehagen» oppstår gjennom et behov for å utdype arbeidsmåter og fokusområder i barnehagens praksis. Her finnes en form for intertekstualitet gjennom eksemplifisering av tidligere dokumenters ordlyd, som gir leseren føringer for å materialisere barnehagepraksis. Planen påvirkes som vist i modellen av lovverket, og påvirker videre praksis gjennom å sette konkrete føringer for barnehagens virksomhet. Planens formuleringer av loven har kun implikasjoner for praksis, så lenge planen settes i funksjon. Det

er avgjørende for diskursiv praksis om kommunen velger å sette planen i praksis, eller lar rammer som økonomi eller andre sosiale strukturer avgjøre at planen utgår som styringsdokumenter for sine virksomheter. Ved trange økonomiske rammer kan kommunen velge å følge kun lovpålagte planer i virksomhetene, og eksempler som denne kvalitetsplanen faller bort. Dette har stor påvirkning på planens diskursive kraft og status. Uten denne type kvalitetsplan som grunnlag for årsplan, kan barnehagevirksomheten tenkes å ha et smalere grunnlag for tolkning av Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageloven (Lovdata.no, 2005).

### Tekstanalyse

Lesing A handlet om å finne nøkkelord innenfor fokusområdene. Her benyttet jeg også ordtelleren i Adobe. Ordet kvalitet gjentas 73 ganger og fremstår som *nodalpunkt* i teksten; et sentralt begrep som andre begreper defineres ut ifra (Bratberg 2019, s.56).

Tabell 4

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldre	44	Informasjon Foreldresamarbeid Formålsparagrafen	Deltakelse
Anerkjennelse	4	Pedagogisk tilrettelegging	Spesialpedagogiske behov

Inkludering	16	Lekes egenverdi Individets behov for omsorg Ansattes behov i profesjonsfellesska pet  Sosialt medansvar	Dannelse
Kvalitet	73		
Prosesskvalitet	5		
Strukturkvalitet	5		
Resultatkvalitet	5		

Innledende i planen refereres til dokumentene som er grunnlag for kvalitetsplanen, og hvordan årsplan for barnehagene bygger på kvalitetsplanen. Videre forklares kvalitetsbegrepet. Dette gjengis ordrett fra planen i tekstboks 17, som vist under:

#### Tekstboks 17

1	Kvalitet i barnehage er beskrevet i lover og forskrifter, inkludert rammeplan for
2	barnehagen. Ansattes kompetanse er viktig for arbeidet med kvalitet. De
3	grunnleggende regelverk og dokumenter er FN's barnekonvensjon og Lov om
4	barnehager (barnehageloven). FNs konvensjon om barnets rettigheter
5	(Barnekonvensjonen) er en internasjonal avtale om barns rettigheter.
6	Barnekonvensjonen er også kalt barnas egen grunnlov. Rammeplan for barnehagen
7	er forskrift til barnehageloven og siste reviderte utgave er gjeldende fra 01.08.2017.
8	Her er innhold og oppgaver for barnehagene beskrevet gjennom verdigrunnlag,
9	ansvar og roller, barnehagens formål og innhold, barns medvirkning, samarbeid
10	mellom hjem og barnehage, overganger, pedagogisk virksomhet, arbeidsmåter og
11	fagområder. Kvalitetsplan revidert 04.09.2023 18. januar 2023 ble den nasjonale

12	barnehagestrategien mot 2030 “Barnehagen for en ny tid” lagt fram av
13	kunnskapsministeren; <a href="https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-nytid/id2959402/">https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-</a>
14	<a href="https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-nytid/id2959402/">for-en-nytid/id2959402/</a> Alle barnehager skal ha en årsplan i tråd med Rammeplan
15	for barnehagen. Årsplanen tar utgangspunkt i denne kvalitetsplanen med å
16	videreføre og sette opp mål for hver enkelt barnehage i Sel. 2.2 Begrepet kvalitet
17	Kvalitet er ikke et entydig begrep. I barnehagesammenheng beskrives kvalitet ofte ut
18	fra struktur-, prosess- og resultat kvalitet: Strukturkvalitet beskriver de ytre
19	forutsetningene, og handler blant annet om fysiske forhold som bygninger og
20	ressurser, personalets kompetanse, bemanning, organisering og økonomi.
21	Prosesskvalitet beskriver innholdet i tilbudet eller opplæringen, og handler blant
22	annet om hvordan rammeplanen gjennomføres i praksis, medvirkning, relasjoner,
23	aktivitetstilbud, ledelse og kultur for læring. Kort sagt hverdagskampen.
24	Resultatkvalitet er det dere ønsker å oppnå med tilbudet, for eksempel at barna
25	opplever lek, læring, trivsel og utvikling, aktiviteter og samhandling. Kort sagt barns
26	utbytte av barnehagetilbudet.

Punktet i kvalitetsplanen som omhandler foreldresamarbeid gjengir ordlyden i barnehageloven paragraf § 1 og § 4, og rammeplanen. Deretter følger eksempler på strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet i foreldresamarbeidet. Foreldresamarbeid defineres altså her ut ifra begreper om kvalitet og trekker på kvalitetsdiskursen. Punktet strukturkvalitet består av 3 kulepunkter med ulike foreldreveiledningsprogram som tilbys i samarbeid med helsestasjon og barnevern, samt lenke til kommunens kostholdsveileder. Prosesskvalitet og resultat kvalitet omhandler det formelle foreldresamarbeidet og gjengis i helhet i tekstboks 18, under:

#### Tekstboks 18

1	Barnehagen skal i <b>samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta</b> barnas behov for
2	omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf.
3	barnehageloven § 1. Betegnelsene «hjemmet» og «foreldrene» omfatter også andre
4	foresatte. Barnehagen <b>skal ivareta foreldrenes rett til</b> medvirkning og arbeide i nært
5	samarbeid og forståelse med foreldrene, jf. barnehageloven § 1 og § 4. <b>Samarbeidet</b>
6	<b>mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål. Foreldrene</b>
7	<b>og barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling.</b>
8	Foreldresamarbeid i barnehagen er viktig for å sikre et godt og trygt miljø for barna.
9	Barnehagen og foreldrene spiller <b>begge en avgjørende rolle</b> i barnets utvikling og
10	trivsel

11	Prosesskvalitet:
12	<b>Oppstartsmøte:</b> Barnehagen arrangerer et møte ved inntak av nye barn for å
13	presentere seg selv, personalet og barnehagens verdier og rutiner. Foreldre får også
14	anledning til å stille spørsmål og dele informasjon om barnet sitt. - Barnehagen
15	bruker plan for tilvenning som ligger under Foreldreinformasjon på hjemmesiden (...)
16	<b>Foreldremøter:</b> Barnehagen arrangerer regelmessige møter der foreldre og
17	personalet kan diskutere barnas utvikling, aktiviteter og eventuelle bekymringer.
18	Dette gir en mulighet til å samarbeide om tiltak som kan støtte barnets trivsel og
19	læring. (...)
20	<b>Foreldresamtaler:</b> Individuelle samtaler mellom foreldre og personalet kan gi en mer
21	detaljert gjennomgang av barnets utvikling, behov og eventuelle utfordringer. Dette
22	er en mulighet til å utveksle informasjon og drøfte eventuelle tiltak som kan være
23	nyttige for barnet.
24	Kommunikasjon: Barnehagen bør opprettholde jevnlig kommunikasjon med
25	foreldrene gjennom ulike kanaler, for eksempel e-post, notater eller digitale
26	plattformer. Dette sikrer at foreldre holdes oppdatert om barnehagens aktiviteter,
27	viktige beskjeder og eventuelle endringer.
28	<b>Foreldreinvolvering:</b> Barnehagen kan oppmuntre foreldre til å bidra med sin
29	kompetanse eller interesser i barnehagens aktiviteter. For eksempel kan foreldre bli
30	invitert til å dele sin kulturelle bakgrunn, hobbyer eller yrkeserfaring med barna.
31	Resultatkvalitet:
32	<b>Foreldre inviteres til å delta</b> i ulike aktiviteter i barnehagen, for eksempel temadager,
33	utflukter eller arrangementer. Dette gir foresatte muligheten til å bli bedre kjent med
34	personalet og barnas venner, og styrker samarbeidet mellom hjem og barnehage.
35	<b>Et godt samarbeid mellom foreldre og barnehage</b> gjør det lettere å få innsikt i det
36	enkelte barns behov, og det blir enklere for barnehagen å skape en trygg og god
37	hverdag for barnet.
38	Ved å opprettholde et <b>godt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene, kan man</b>
39	<b>legge til rette for barnas trivsel,</b> utvikling og læring på best mulig måte.
40	(Kvalitetsplan som grunnlag for årsplan, x-barnehage 2023-2024)
41	

Inkludering omtales 16 ganger i planen, som vist under i tekstboks 19.

Tekstboks 19

1	Barnehagene i X verdsetter mangfold og <b>inkludering</b> , gjennom arbeid med dannelse
2	der sosialt medansvar er i fokus.
3	Ifølge rammeplanen skal <b>barnehagen fremme et inkluderende og stimulerende</b>
4	<b>miljø hvor alle barn skal oppleve å bli sett og kan delta i lek.</b>
5	Sentrale sektormål for barnehagene er: Alle har et <b>godt og inkluderende leke- og</b>
6	<b>læringsmiljø.</b>



7	Kvalitet i barnehage er beskrevet i lover og forskrifter, inkludert rammeplan for
8	barnehagen.
9	<b>Inkluderende fellesskap: Barnehagen skal ha en inkluderende praksis der alle blir</b>
10	<b>anerkjent for den man er, og alt som skjer i barnehagen skal være tilrettelagt (jf</b>
11	Udir).
12	«Trygg i X kommune»-modellen er en informasjon til foreldre og andre som ønsker
13	å få innblikk i hvordan barnehagene jobber med <b>inkluderende fellesskap</b> når det
14	gjelder forebygging, avdekking, håndtering og etterarbeid.
15	Strukturkvalitet: <b>Personalet har kunnskap om tilrettelegging og inkludering.</b>
16	Prosesskvalitet: Det skal være progresjon i det pedagogiske planarbeidet, barns og
17	foresattes medvirkning skal være gjeldende i et <b>inkluderende barnehagemiljø.</b>
18	Resultatkvalitet: <b>Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et</b>
19	<b>miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring</b> , og det vil kunne
20	forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig.
21	Barnehagetilbudet skal <b>oppleves likeverdig, der alle skal oppleve seg inkludert,</b>
22	<b>oppleve tilhørighet, mestring og utvikling i et tjenestetilbud som ivaretar det</b>
23	<b>enkelte barn og familie.</b>
24	Sammen jobber de ulike fagpersonene for å skape et <b>trygt, inkluderende og</b>
25	<b>stimulerende læringsmiljø</b> for barna i barnehagen.
26	I vår barnehage <b>jobber personalet systematisk for å sikre at barna opplever et</b>
27	<b>trygt og inkluderende barnehagemiljø.</b>
28	(Kvalitetsplan som grunnlag for årsplan, x-barnehage 2023-2024)

Linje 18 -22 i tekstboks 19 knytter foreldresamarbeid og inkludering direkte til kvalitet, via pedagogisk progresjon og tverrfaglig samarbeid. Anerkjennelsesformene rettigheter og sosial verdsetting kommer til syne via begrepene fellesskap og mestring (linje 21). Disse begrepene knytta til prosesskvalitet omhandler det barna erfarer i barnehagehverdagen, som varme og respons fra ansatte. Prosesskvaliteten er ansett som mer betydningsfull for barns psykiske helse enn strukturkvalitet, som omhandler barnehagens rammer med tanke på voksentetthet, gruppestørrelser og utdanning (Størksen, 2018, s. 74). I linje 1-4 omtales inkludering som et ledd i dannelse og sosialt medansvar, og det vektet at alle skal føle seg sett. Det vises i linje 7 til «lover og forskrifter, inkludert rammeplan» som beskriver kvalitet.

Anerkjennelse nevnes 4 ganger i planen, som vist i tekstboks 20 under:

Tekstboks 20

1	Alternativ og supplerende kommunikasjon) Vi må også anerkjenne at å snakke med
2	ASK er like viktig og like verdifullt som å uttrykke seg med tale.
3	Resultatkvalitet: Personalet i barnehagene skal møte individets behov for omsorg,
4	trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i
5	fellesskapet (jf rammeplan for barnehagen).
6	Resultatkvalitet: Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal
7	anerkjennes. Pedagogisk ledelse og profesjonsfellesskap. I et godt fungerende
8	profesjonsfellesskap er det viktig med åpen kommunikasjon, gjensidig respekt og
9	anerkjennelse for hverandres kompetanse.

I linje 1-5 i tekstboks 20 er alle de tre anerkjennelsesformene nevnt; rettigheter i form av å sikre deltakelse, tilhørighet i form av å ta del og medvirke i fellesskapet, og kjærlighet i form av omsorg (Jordet, 2020, s. 95). Disse er knytta til resultatkvalitet. Foreldresamarbeid er ikke nevnt i forbindelse med anerkjennelse, men kan leses implisitt i tekstboks 18 linje 28-39. I linje 4-10 beskrives samarbeidet om barns trivsel som et felles ansvar for trivsel og utvikling, og at begge parter spiller en avgjørende rolle. Pliktene i denne rollen er ikke nevnt.

Under første punkt “strukturkvalitet” går planen direkte til ulike veiledningsprogrammer for foreldre, som omhandler samspill og kosthold. Det fører leseren umiddelbart inn i et perspektiv på foreldre som en gruppe med behov for veiledning. “Kan” er en av modalitetene sammen med “bør”. Det finnes ingen “skal” under disse punktene. Det vektlegges at barnehagen har ansvaret for å skape en god dialog. I kontakten mellom foreldre og barnehage beskrives ikke foreldrenes plikt i samarbeidet. Tekstboks 18 består av kulepunkter som omhandler hvordan foreldresamarbeid *kan* foregå, og trekker på inkluderingsdiskursen *deltakelse*. Fordelene ved et godt foreldresamarbeid er beskrevet fra barnehagens ståsted og omhandler barnehagens evne til ivaretagelse av barnet. Anerkjennelsesformen sosial verdsetting kommer til syne i tekstboks 18, linje 29-30 og omhandler foreldres iboende ressurser. Foreldre inviteres til deltakelse på bakgrunn av barnehagens behov for å bli kjent med barnet og barnets behov. I tekstboks 18, linje 12-14 står det at «barnehagen presenterer sine rutiner og verdier, og «foreldre får anledning til å stille spørsmål».

Formuleringen *anledning* underbygger for leseren at maktfordelingen er klar, og avsenders budskap kan tolkes som at premissene er lagt. Implisitt speiler det et perspektiv om at det i lav grad forventes at foreldre skal komme med innspill, og det fremkommer ingen forventning eller plikt til å stille spørsmål. Barnehagens plikter og ansvar for foreldresamarbeidet nevnes i større grad enn foreldrenes plikter og ansvar. Dette kan gi implikasjoner for lav deltakelse, gjennom antagelse om at foreldre ikke er forventet å bidra med sine ressurser (Tvinnereim & Bergset, 2023, s. 2).

Et slik eksempel på fordeling av makt og ansvar finnes også i sammenheng med tidlig innsats og laget rundt barnet linje 8-11 i tekstboks 21, vist under:

#### Tekstboks 21

1	Arbeidet med tidlig innsats i Sel kommune bygges på tre definisjoner: 1. Barn, unge og deres familier skal gis hjelp og bistand til rett tid, på rett sted, med riktig hjelp og så tidlig som mulig. 2. Tidlig innsats innebærer forebyggende arbeid i tjenestetilbudene, og at adekvat hjelp gis før problemer blir komplekse og fastlåste 3. Tidlig innsats skal skje så tidlig som mulig i barnets utvikling, men også så tidlig som mulig når hendelser/ problemer oppstår uavhengig av alder (jf Handlingsplan Tidlig innsats). Når barn og familiene deres kan ha behov som gjør det nødvendig å være i kontakt med flere fagpersoner, i ulike tjenester og sektorer, skal barna og deres foreldre slippe å ta ansvar for å koordinere samarbeidet. X kommune har barnekoordinator som bistår i dette arbeidet.
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

I planen videre presenteres en egenvurdering der ansatte skal krysse rødt, gult eller grønt avhengig av hvilken grad påstander kjennetegner barnehagen. Om foreldresamarbeid lyder påstandene:

#### Tekstboks 22

1	I vår barnehage har personalet daglig dialog med alle foresatte og samarbeidet er preget av nærhet og i forståelse.
2	

3	I vår barnehage har vi gode rutiner for samarbeid og informasjon med nye familier
4	fra alle nasjonaliteter.
5	I vår barnehage har vi faglig gode foreldremøter.
6	I vår barnehage har vi god kvalitet på foreldresamtaler.
7	I vår barnehage har vi gode overgangssamtaler.
8	I vår barnehage har vi god bakgrunnskunnskap om familiene i barnehagen.
9	I vår barnehage ivaretas foresatte sin rett til medvirkning.
10	I vår barnehage har vi god dialog med foresatte til barn med spesielle behov.
11	I vår barnehage har vi trygghet til å ta opp bekymringer med foresatte på en god måte.
12	I vår barnehage grunngir vi vurderingene våre overfor foresatte og tar hensyn til hva
13	foresatte mener.
14	I vår barnehage har vi god kompetanse til å oppdage barn som vekker bekymringer.

Tekstboks 22 viser spørsmål fra en brukerundersøkelse for personalet. I påstandene omtales viktige elementer i foreldresamarbeid, men de beskrives med generelle adjektiv. «Gode» foreldresamtaler, «faglig gode foreldremøter», «gode overgangssamtaler». Det fremstår ikke indikatorer for hva som ligger i begrepet «god samtale» eller hva som gjør møtene gode. Dette overlates til den ansattes tolkningsgrunnlag, og resultatene vil hentes utfra svært ulike definisjoner av “god” samtale- og møtevirksomhet.

Enkelte spørsmål i undersøkelsen er mer spesifikke, og stiller krav om anerkjennelse og inkludering; «... samarbeidet er preget av nærhet og i forståelse».

Ordlyden her er tilnærmet lik Rammeplanens og tolkes som et eksempel på intertekstualitet hentet fra barnehagens verdigrunnlag i kapittel 1 og føringer for foreldresamarbeid under kapittel 5 (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 4,39).

Andre områder i ståstedsanalysen har utsagn som omhandler foreldre: «Gode rutiner for samarbeid og informasjon med nye familier fra alle nasjonaliteter», og «I vår barnehage ivaretas foresatte sin rett til medvirkning» er utsagn som fordrer at den ansatte har kompetanse og bevissthet om hvilke barrierer som kan oppstå i samarbeidet. Det fordrer også at den ansatte er sikker på at alle foreldre er orientert om sine rettigheter til å medvirke.

Da må den ansatte ha tillit til og kunnskap om at pedagogiske ledere og styrere har informert foreldre, og forsikret seg om at hver enkelt forelder har tilgjengelige ressurser til å forstå sine rettigheter (Jordet, 2020, s. 95). Om den ansatte mangler kunnskap om at disse faktorene må være tilstede, kan hen stå i fare for å krysse feilaktig om påstanden. Undersøkelsen har likevel en verdi i kraft av å skape refleksjon hos den ansatte og rette et kritisk blikk mot egen praksis.

Ståstedsanalysen isolert sett vil gi et ensidig bilde av kvalitet kun fra ansattes ståsted, og bør sees i sammenheng med andre brukergruppers meninger for å kunne gi et helhetlig bilde. Hvordan kommunen anvender spørreskjemaet, undersøkes ikke videre grunnet rammene i dette prosjektet. Jeg valgte å ta med denne ståstedsanalysen i analysen av kvalitetsplanen, fordi den tydeliggjør kravene alle barnehageansatte står i, og synliggjør hvordan kompetanse eller manglende kompetanse får følger for tolkning og praktisering av begreper.

### **Funn og representasjoner**

Det er tydelige innslag av intertekstualitet i kvalitetsplanen. Diskursen i «Barnehagen for en ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023) omhandler hvordan kvalitet i barnehagen kan utjevne sosiale forskjeller, og at motsatsen er sviktende kvalitet som kan forårsake ekskludering. Dette bringes med videre i kvalitetsplanen, og kommer frem under treffene som omhandler inkludering, der det fremheves at barrierene for deltakelse skal bygges ned. Tekstboks 21 linje 1-7 representerer systemperspektivet i tidlig innsats-begrepet, med fokus på forebygging og hjelp. Formelt foreldresamarbeid i form av foreldrearbeidsutvalg er utelatt. Foreldres iboende ressurser for barnehagens virksomhet *ettespørres* som ressurs, og representerer foreldrenes behov for anerkjennelse via sosial verdsetting. Ordlyden preges av barnehagens perspektiver og disse representeres tydeligere enn foreldrenes, jfr. tekstboks 18, linje 12-14.

I kvalitetsplanen finner jeg altså at diskurs om deltakelse i sammenheng med foreldresamarbeid fremmes. Andre diskurser som trer fram i planen omhandler rettigheter og inkludering, men i disse favnes ikke anerkjennelse i tilstrekkelig grad til at det gis dybdeforståelse for inkluderingsbegrepet. Barnehagens ansvar er tydelig fremtredende, men foreldrenes betydning artikuleres ikke slik den gjør i «Barnehagen for en ny tid» som i stor grad omtaler «familier» i sin helhet framfor barnet alene (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 21). Hvilke muligheter og barrierer for deltakelse som kan finnes i formelle møter og samtaler utelates. Barnehagens plikter til å legge til rette for deltakelse for minoriteter er ikke artikulert i planen. Det vises til ubalanse mellom partene og preges av at foreldre og barn inkluderes hver for seg.

Kvalitetsplanen slik den fremstår i denne analysen sikrer ikke sammenhengen mellom kjernebegrepene som regjeringens strategi ønsker å fremme som vist under kapittel 5.2. Planens status som styringsdokument kan også være usikker, i form av at den ikke er lovpålagt og kan velges bort eksempelvis ved svak kommuneøkonomi.

## **4.5 Årsplan for barnehagen**

### **Diskursiv praksis**

Årsplanen som analyseres er et dokument på 19 sider, uten innholdsfortegnelse eller kapittelinndeling. Årsplaner forfattes vanligvis innenfor virksomheten, eksempelvis av virksomhetsleder/barnehagestyrer og ansatte. Formater for årsplaner kan være ulike. Dette eksempelet har en framstilling preget av tabeller og punktlistor. Den presenteres i liggende format. Planens innledning viser tydelige eksempler på intertekstualitet, via oppramsing av punkter som gjenkjennes fra tidligere planer. Deretter følger praktisk informasjon. Slik gir planen et pragmatisk inntrykk, som et oppslagsdokument. Det fremstår ingen åpenbare nodalpunkter i planen.

Første del er en forklaring på planens funksjon som arbeidsdokument for de ansatte i planlegging av det pedagogiske arbeidet. Teksten åpner med rammebetingelsene for planen som er fastsatt av kommunen, og hvordan den følger kravene til årsplan som foreligger i Rammeplan for barnehager (2017). I innledningen beskrives Rammeplan som et viktig dokument i utarbeidelsen av årsplanen, sammen med andre kommunale planer som kalles Tidlig innsats-plan og Kvalitetsplan for barnehagen. Disse planene viser til Meld.St.6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO som også tar for seg hvordan sosiale forskjeller kan utjevnes ved å øke kvaliteten i utdanningsinstitusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Kommunens plan for tidlig innsats viser i sin innledning til fem ulike stortingsmeldinger og rundskriv fra siste 20 årene, som omhandler tidlig innsats, kvalitet i barnehagen og forebygging av sosial ulikhet. Disse er vist til som grunnlagsdokument for satsingen. Det går ikke videre inn på disse i analysen, men i lys av interdiskursive krefter plasseres tidlig innsats-diskursen i tidens kontekst og viser at både kvalitet- og inkluderingsdiskursen har preget barnehagens virksomhet over mange år. Årsplanen er erfaringsmessig produsert av styrere og pedagogiske ledere, og godkjent av kommunens samarbeidsutvalg, som består av foreldrerepresentanter, politikere og barnehageeier.

### Tekstanalyse

Lesing A handlet også her om å finne nøkkelord innenfor fokusområdene via ordtelleren i Adobe, som vist under i tabell 5. Det framsto ingen tydelige nodalpunkter i teksten.

Tabell 5

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldre	36	Foreldremøter, foreldresamtaler,	Foreldres roller og oppgaver i barnehagen

Inkludering	5	foreldres involvering	Foreldre-samarbeid
Anerkjennelse	4	Inkluderende fellesskap Inkludere alle barn og foreldre Opplevelse av inkludering	Inkludering
Kvalitet	2	Anerkjenne lekens egenverdi	Lekens plass i barnehagen
		Anerkjenne barns vitebegjærighet	Barnehagen som læringsarena
		Anerkjennelse for den man er, og betydning i fellesskapet	Inkludering
		Anerkjenne ulike kommunikasjonsformer	Inkludering
		Kompetanse	Kompetanseheving sprogram Kvalitetsplan

Foreldresamarbeid omtales 36 ganger i planen. I tekstboksene 23, 24 og 25 vises utsagn som omhandler samarbeid mellom foreldre og barnehage.



## Tekstboks 23

1	<u>Foreldre/foresatte medvirkning</u>
2	Foreldrene involveres aktivt i barnehagens trafiksikkerhetsarbeid.
3	For å sikre samarbeidet med barnas hjem, skal hver barnehage ha et foreldreråd og
4	et samarbeidsutvalg. Barnehageeieren skal sørge for at saker av viktighet forelegges
5	foreldrerådet og samarbeidsutvalget.
6	Barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært
7	samarbeid og forståelse med foreldrene. Barnehagene skal orientere om dette
8	arbeidet på foreldremøte.
9	Det er fint om foreldre/foresatte bidrar ved å være sammen med barna i å øve på
10	både praktiske og sosiale ferdigheter hjemme.

I tekstboks 24 under vises bruk av modaliteter i linje 3-8 knyttet til barnehagens ansvar overfor foreldre, og disse er preget av løfter og tydelige forventinger. «Skal» brukes i hvert punkt. Formelt foreldresamarbeid omtales i linje 3-5 og viser at «saker av viktighet» hentes fra barnehagens perspektiv. Linje 9 står i sterk kontrast, der foreldres oppgave artikuleres mer som et ønske «det er fint om» blir gjennomført.

Årsplanen har en tabell som kalles «Grovplan», og viser en oversikt over 4 kvartal; høst, vinter, vår og sommer. Høst, vinter og vår viser planlagt foreldresamarbeid gjennom uformelle aktiviteter som grønnsakssuppe og dugnad, og mer formelle møtepunkter som foreldresamtaler, foreldremøter og møter i samarbeidsutvalget. Deretter følger delen «mål for barnehagen» med underpunktene omsorg, lek, danning, læring og tidlig innsats. Hver av barnehagens aldersinndelte grupper presenterer så en del om sine fokusområder innenfor språk og kommunikasjon, og inkluderende fellesskap. I disse delene preges teksten av uformelt språk, med noe ulik form og innhold. Det kan handle om at delene er skrevet av ulike forfattere, som kan være teamledere for hver aldersgruppe eller avdelingsledere.

Begrepet inkludering kommer til syne som vist under i tekstboks 24, uthevet skrift:

## Tekstboks 24

1	<b>Det er fint om foreldre/foresatte bidrar ved å være sammen med barna i å øve på</b>
2	<b>både praktiske og sosiale ferdigheter hjemme.</b>
3	Når det gjelder <b>inkluderende felleskap</b> så ønsker vi å gå frem som rollemodeller. Vi
4	må vise at vi snakker pent med og til hverandre, vi <b>sier hei og vi viser hverandre</b>
5	<b>respekt. Vi må inkludere alle barn og foreldre i det vi gjør. Vi må skape tillit til både</b>
6	<b>barn og foreldre og vi må vise dem at alle betyr noe.</b> Vi må i samarbeid med hjemme
7	la barna føle at de blir <b>sett og hørt</b> , og at de kan bli kjent på andre arenaer enn i
8	barnehagen. På denne måten drar de med seg gode historier tilbake til barnehagen
9	og bygger videre på dem. Vi jobber for <b>at alle barn skal få delta</b> i lek og aktiviteter, vi
10	veileder dem og gir dem verktøy slik at de kan prøve selv også. Barna skal også få
11	oppleve at de er <b>betydningsfulle i et fellesskap og bli anerkjent for den de er.</b> Vi skal
12	ta vare på alle barn både i og utenfor barnehagen. Vi må sørge for et godt og trygt
13	miljø.

I linje 1 i tekstboks 24 brukes modaliteten «det er fint om» foreldres øver på praktiske og sosiale ferdigheter. Dette står i sterk kontrast til hvordan barnehagen omtaler egne ansvarsområder, som i linje 3-6 «vi må...». For leseren kan det gi inntrykk av at foreldrenes rolle er mindre betydningsfull i arbeidet med disse ferdighetene, og planen står i fare for å undergrave foreldrenes rolle. I linje 5-9, tekstboks 24 vektlegges foreldresamarbeid som et viktig ledd i målet med å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen, med hovedvekt på *barnehagens* rolle. Artikulasjonen «gode historier tilbake til barnehagen» gir henblikk til hjemmets verdi som brobygger i barnets livsverden, og betydning for opplevelse av sammenheng for barnet mellom hjem og barnehage. Dette gir leseren et tydelig og viktig eksempel for praksis. I linje 10-11 artikuleres anerkjennelsesformen *sosial verdsetting* for barnet, og verdien av deltakelse artikuleres.

Foreldresamarbeid beskrives i et punkt som er felles for alle aldersgrupper:

#### Tekstboks 25

1	God dialog i levering og henting.
2	Åpenhet og ærlighet.
3	To foreldresamtaler i året, og ellers ved behov.
4	Gi veiledning og støtte i her og nå situasjoner.
5	Vise at vi er til stede og interesserte i barnet og familien.
6	Bruk av app for informasjon og bildedeling fra barnehagehverdagen.
7	Invitere til ulike arrangementer der foreldre kan få et innblikk i hva vi holder på
8	med i barnehagen.
9	Foreldremøter for hele barnehagen.
10	Foreldre er en viktig ressurs for barnehagen, fordi foreldrene kjenner best sine
11	egne barn og kan dermed gi oss mye nyttig informasjon til barnas beste. Det er
12	viktig at foreldrene også blir trygge i barnehagen, og på oss voksne. Vi ønsker
13	tilbakemeldinger på jobben vi gjør. Vi har et felles ansvar for barna og vi ønsker å
14	bli godt kjent med barna deres. Sammen må vi sørge for å arbeide til barnas beste,
15	utveksle informasjon og erfaringer mellom hjem og barnehage. Vi etterstreber å ha
16	daglig kontakt med foreldre, med mulighet til å ta opp det som måtte være
17	ønskelig og der vi informerer om hvordan dagen har vært. Det vil bli to
18	foreldresamtaler + overgangssamtale før skolestart. Juleavslutning, foreldrekafe/ suppe og sommerfest. Vi skal i samarbeid med foreldre, legge til rette for et godt
19	og trygt miljø for barna. Dette innebærer å skape trygghet, gode relasjoner og være
20	lydhør overfor foreldrenes ønsker og behov. Vi som personale, sammen med
21	foreldrene, har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. De daglige
22	samtalene med foreldrene er viktig, der vi deler opplevelser og erfaringer rundt
23	deres barn.

#### Funn og representasjoner

Planen løfter fram viktige kjennetegn ved et inkluderende miljø, og viser også at familien spiller en rolle i inkludering slik det beskrives i tekstboks 25, linje 5. Foreldre beskrives som ressursbærere inn i barnehagen, dog i egenskap av at de kjenner sine barn best. Deres overordnede ressurser utover foreldreskapet, som ellers kan komme barnehagen til gode, er ikke nevnt. Formuleringen «innblikk i» i linje 7, tekstboks 22 underbygger at foreldre står på utsiden av barnehagen og gir inntrykk av lav grad av involvering.



Linje 15-17 underbygger at rammene for den daglige kontakten oppleves som snevre fra barnehagens side (Solberg, 2019). Trygghet hos foreldre vektlegges som grunnlag for samarbeid. Trygghet i seg selv er en faktor for inkludering, men setningen kan også underbygge en skjev maktfordeling ved å anse foreldre til å ha et uttalt behov for å være trygge. Det bekreftes av setningen «Det er viktig at foreldrene også blir trygge i barnehagen, og på oss voksne». Denne formuleringen fører meg inn i en digresjon, og får meg til å lure på hvem som beskrives som voksne. Om foreldre ikke er voksne, hvor går skillet mellom «foreldre» og «voksne»? Er voksne en fellesbetegnelse for ansatte? I denne setningen ligger motsetningen «oss» og «foreldrene» (dem), noe som understreker for leseren at det er to parter i denne saken som kan ha ulike opplevelser. Planen løfter videre frem eksempler på inkluderende praksis, slik som relasjoner, lydhørhet for ønsker og behov, trygghet, trivsel og utvikling. Det løftes fram viktigheten av daglige samtaler. Planen representerer barnehagens perspektiv på denne praksisen. Dette synliggjøres i linje 19-23, tekstboks 25 der samarbeidet mellom barnehage og hjem beskrives gjennom vekslinger av begrepene «vi», «foreldrene» og «dere».

Funnene i analysen av årsplanen viser at språket forteller noe om maktbalansen mellom foreldre og barnehage. Viktigheten av daglig kontakt presiseres, noe forskning viser at innebærer mangelfulle rammer i det daglige (Tvinnereim & Bergset, 2023). Foreldreråd er presisert, men det finnes ingen føringer for å opprette foreldrearbeidsutvalg, eller sikre at mangfoldet i foreldregruppa representeres i samarbeid. Omtalen av formelt foreldresamarbeid viser at «saker av viktighet» hentes fra barnehagens perspektiv. Det presiseres at barnehagens ansvar er «å ivareta foreldres rett til medvirkning». Hvordan slik «ivaretagelse» settes i verk er da opp til barnehagen. Det beskrives ikke hvordan for eksempel språk eller kulturelle forskjeller kan opptre som barrierer i et samarbeid. Det fordrer at den som tolker planen har kompetanse om ivaretagelse av rettigheter, hvilke barrierer som kan finne sted, og hva rettigheter til deltakelse innebærer (Nilsen, 2017, s. 24).

## 4.6 Analyse av samtaleguider

### Diskursiv praksis

Samtaleguidene er produsert av barnehageeier og utarbeides i samråd med styrere og pedagogiske ledere. Brukerne er ansvarlige for produksjon og konsum, ved at de kommer med innspill til revidering og har råderett over innholdet i samtalen. Det er erfaringsmessig ulik praksis i barnehagene om skjemaene sendes til foreldre i forkant eller ikke. I etterkant av samtalen er praksis å sende ut et ferdig utfylt skjema som referat digitalt til foreldre. Samtaleguidene viser tydelig til visjonen om tidlig innsats og understreker sitt ansvar for å informere foreldre om tidlig innsats som satsingsområde for kommunen. Tekstene henviser ikke direkte til hvilke planer som ligger til grunn for innholdet i samtaleguiden, men i teksten brukes begrepet «tidlig innsats» og guiden viser til dette som satsingsområde for kommunen.

### Tekstanalyse

Lesing A handlet også her om å finne nøkkelord innenfor fokusområdene via ordtelleren i Adobe, som vist under i tabell 6. Ingen av nøkkelordene framsto som nodalpunkt i teksten, men tidlig innsats ble tidlig presentert som satsingsområde i forordet til samtaleguiden.

Tabell 6

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldre	13	Orienterer om målsettingen om en tidlig og samordnet innsats	Tidlig og samordnet innsats
Inkludering	2		Tidlig innsats
Anerkjennelse	0	Foreldres ansvar	Oppvekst

Kvalitet	0	Tar medansvar for et godt barnemiljø og trivsel for alle barna, jf. Trygg i X og Inkluderende barnehagemiljø. tillegg til å følge opp sitt eget barns trivsel og utvikling er det svært betydningsfullt når foreldre også bryr seg om andres barn og inkluderer dem i egen hverdag. Å være seg bevisst hvordan man snakker om andre barn, personalet i barnehagen og barnehagen generelt er også avgjørende for å utvikle barns sosiale kompetanse.	
----------	---	---	--

Første søkeord i analysen er *foreldre*. I tekstboks 26 under dette avsnittet, vises punktene i oppstartssamtalen som omhandler foreldresamarbeid. Overskrifter er uthevet i fet skrift; informasjon fra barnehagen, beskrivelse av barnet, helse, forventinger, og avslutning. De får også spørsmål om hvilke forventinger de har til barnehagen, og barnehagen legger frem sine forventninger i tekstboks 26, linje 31 og 32. Foreldres ressurser eller ønsker om å bidra i barnehagen som organisasjon utelates fra spørsmålene. Foreldres medvirkning kommer fram gjennom spørsmålet «hva er dere opptatt av at barnehagen skal vektlegge» i linje 32, tekstboks 26.

Det finnes ingen informasjon om foreldreråd eller foreldrearbeidsutvalg i skjemaene. Det artikuleres heller ikke punkter som kan bidra til å drøfte barrierer som kan oppstå i samarbeidet, som språk eller kulturelle forskjeller.

### Tekstboks 26

1	<b>INFORMASJON FRA BARNEHAGEN</b> Denne informasjonen kan gis til de som ikke har
2	fått med seg foreldremøtet for nye foreldre i juni før oppstart i barnehagen. Videre
3	om foresatte har spørsmål rundt informasjonen. (Hver enkelt barnehage gir den
4	informasjonen de synes foresatte må ha. Eks. hvilke rutiner som er for informasjon i
5	hverdagen, mattilbudet, tilvenning, fravær, spesiell satsning, klær, utlevering av
6	tidlig innsats brosjyre osv.)
7	ER DET NOE SPESIELT DU/DERE ØNSKER Å TA OPP?
8	
9	<b>BESKRIVELSE AV BARNET</b> Beskriv barnet ditt (personlighet, væremåte, styrker):
10	Hvordan forholder barnet seg når det utforsker nye steder? (skeptisk/svært
11	tillitsfull?) Hvordan gir barnet uttrykk (med ord eller gester) for når det er glad,
12	fornøyd, trett, sultent, har smerte, er lei seg og blikk-kontakt? Lar barnet seg trøste
13	av foresatte og andre? Hva gir barnet god trøst? Hvordan har du det som foresatt
14	når barnet ønsker å utforske nye ting? Fortell om ditt barns motoriske og språklige
15	utvikling. Hvordan fungerer barnet ditt i samspill med andre? (Selvfølelse, empati,
16	prososial atferd, selvhverdelse og selvkontroll) Er det noe ved barnet ditt som
17	bekymrer deg? (Eks. motorisk, språklig eller sosialt) Hvordan er barnets behov for
18	søvn/hvile, bleie/potte/do og mat? Hvilke tanker har dere om barn og kosthold /
19	fysisk aktivitet? Er det noe som er viktig for barnehagen å vite angående
20	nasjonalitet/morsmål og livssyn? Hva gjør dere sammen på fritiden? Hvilke
21	aktiviteter liker barnet? (Lese, spille, turer, synge o.l.) Hva gjør dere når dere trives
22	best sammen? Hvilke tanker har dere om grensesetting/trygge rammer? Har dere
23	felles rammer overfor barnet? Hvilke utfordringer gir barnet ditt deg? Hva gjør du
24	dersom barnet prøver ut grensene? Hvordan tenker du at dette påvirker barnet ditt?
25	<b>HELSE</b> Hvordan var svangerskap, fødsel og første tiden hjemme? Hvordan er barnets
26	helse? (Fysisk og psykisk) Gjennomgang av helseerklæringsskjema. Hvordan
27	opplevde du/dere å bli foresatte (ny situasjon, utrygghet, redsel)? Fikk du/dere noe
28	hjelp hvis det var vanskelig? Hvordan går det nå? Har dere som familie noen vansker
29	og/eller utfordringer som barnehagen bør vite om? (psykisk/somatisk sykdom,
30	rusbruk, vold)
31	
32	<b>FORVENTNINGER</b> Hvilke forventninger har dere til barnehagen? Hva er dere opptatt
33	av at barnehagen skal vektlegge? Barnehagene i X forventer at foresatte: Tar
34	medansvar for et godt barnemiljø og trivsel for alle barna, jf. Trygg i X og



35	Inkluderende barnehagemiljø. I tillegg til å følge opp sitt eget barns trivsel og
36	utvikling er det svært betydningsfullt når foreldre også bryr seg om andres barn og
37	inkluderer dem i egen hverdag. Å være seg bevisst hvordan man snakker om andre
38	barn, personalet i barnehagen og barnehagen generelt er også avgjørende for å
39	utvikle barns sosiale kompetanse. Være en god rollemodell. Deltar på
40	foreldremøter, foreldresamtaler, ulike organiserte arrangement i barnehagen og
41	undersøkelser. Leser informasjon, årsplan, månedsplaner, e-post og oppslag/skriv.
42	Gir barnehagen beskjed om endringer i familiesituasjon evt. andre viktige endringer.
43	Sørger for at klær/utstyr er merket, holder orden i garderobe/hylle og at barna har
44	med nødvendig/ klær/utstyr.
45	
46	<b>AVSLUTNING</b> Er det noe annet enn det vi har vært inne på i denne samtalen som vi
47	i barnehagen bør vite om? Barnehagen samarbeider med helsesøster, PPT,
48	barnevern, BUP, Psykisk helse og fysioterapeut. Har familien kontakt med noen av
49	disse hjelpeinstansene? (Er det evt. ønskelig at barnehagen tar kontakt med andre
50	hjelpeinstanser?) Hvordan har dere opplevd denne samtalen? Var det noe vi kunne
51	gjort annerledes? Spesielle forhold rundt barnet vi ble enige om å samarbeide om å
	ta opp igjen på foreldresamtale? (evt. tidligere dersom der er ønskelig/behov)

Under punktet «avslutning» i tekstboks 26, linje 47 nevnes barnehagens samarbeidspartnere, og det spørres om familien har kontakt med noen av disse. Her listes førstelinjetjenestene opp; pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste, barnevern, barne- og ungdomspsykiatri, psykisk helsetjeneste og fysioterapeut. Disse står som avsluttende punkt til slutt i samtalen, uten egen overskrift eller nærmere forklaring på hva samarbeidet kan innebære. Dette står i kontrast til føringer i styringsdokumentene Strategi for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 23) og Kvalitetsplan, som omtaler kontekst, system og «Laget rundt barnet» som viktige diskurser for kvalitet i barnehagen.

## Analyse av mal foreldresamtalskjema

Tabell 7

ORD+SAMMENSETNINGER +BØYNINGSFORMER	ANTALL FOREKOMSTER	KONTEKST	DISKURS
Foreldre	16	Informasjon om barnehagens satsingsområder, og hvorfor det er viktig med god informasjonsflyt	Tidlig innsats.
Inkludering	5	Foreldres opplevelse av henting og bringing.	Anerkjennelse Inkludering
Anerkjennelse	0	Foreldres forventinger til barnehagen	Opplevelse av hvordan barnet er inkludert
Kvalitet	0	Inkluderende barnehagemiljø	

### Tekstboks 27

1	<b>Innledning:</b> Er det noen endringer ved barnet dere er bekymret over eller har
2	spørsmål rundt? (Eks. motorisk, språklig eller sosialt)
3	Spesielle forhold rundt barnet vi ble enige om å ta opp igjen fra forrige
4	foreldresamtale?
5	<b>Familiesituasjon.</b> Er det noe som <u>påvirker barnet</u> , som barnehagen bør vite om vedr
6	endringer i familiesituasjonen (psykisk/somatisk sykdom, rusbruk, vold).
7	<b>Levering i barnehagen:</b> Hva synes dere som foreldre/foresatte om denne
8	situasjonen? Hvordan opplever du/dere å bli mottatt i barnehagen? Blir barnet ditt
9	og du hørt og sett? Hvordan ønsker dere at personalet skal møte dere om
10	morgenen?
11	<b>Barnehagens opplevelser:</b> Hva forventer personalet av foreldrene ved levering? (At
12	foreldrene gir beskjed om det har skjedd noe på hjemmebane som påvirker barnet

13	denne dagen, barnet tar fri/er syk eller kommer senere, gir beskjed om andre skal
14	hente).
15	<b>INKLUDERENDE BARNEHAGEMILJØ:</b> har dere fått forståelsen av hva Inkluderende
16	barnehagemiljø innebærer? Og hva legger dere i det?
17	Opplever dere at barnet deres er sosialt inkludert og på hvilken måte?
18	Hva er den største utfordringen i rollen som foresatt inn i et inkluderende
19	barnehagemiljø. Hva tenker dere deres bidrag kan være her? Og på hvilken måte
20	følger dere opp dette?
21	Hva synes dere som foresatte om denne situasjonen?
22	Hvordan opplever du/dere henting av barnet?
23	Hvordan ønsker dere at personalet skal møte dere da dere henter barnet?
24	Hva forventer personalet av foreldrene ved henting?
25	(At barnet blir hentet tidsnok, at vått tøy blir tatt med hjem, at foreldrene rydder opp
26	på garderobeplassen til sitt barn, at foreldrene selv tar kontakt og spør dersom det er
27	ting de ønsker å vite.)
28	Personalet skal gi viktige beskjeder, men foreldrene har også ansvar for å innhente
29	informasjon. Hvordan har dere opplevd denne samtalen? Var det noe vi kunne gjort
30	annerledes?

### Tekstanalyse

Ordet *foreldre* i denne samtaleguiden omfatter sammensatte ord som foreldreansvar, foreldrekonflikt, foreldremøte og foreldresamtaler. Inkludering omtales fra linje 15, tekstboks 27 i forbindelse med barnet som individ og med foreldres ansvar for å inkludere andres barn. Foreldre blir spurt om hvordan de kan bidra til inkludering. Som ordtellingen viser er begrepet anerkjennelse ikke artikulert direkte, men det kan leses ut via spørsmål om foreldres opplevelse av å bli sett og hørt i tekstboks 27, linje 7-10 og 31.

## Tekstboks 28

1	Vi har som mål å styrke innsatsen rettet mot barn ved å oppdage behovet for hjelp
2	tidlig, for så å forebygge og sette i verk tiltak. Det er viktig å understreke at dette
3	gjelder alle familier i x kommune, uansett om de har plass i kommunal eller privat
4	barnehage. Taushetsplikten omfatter forhold som er av privat karakter om barn,
5	hjem, andre ansatte eller forhold som vedrører driften. Taushetsplikten er en viktig
6	forutsetning for at barnehagen skal bli betrodd opplysninger om barns familieforhold
7	som kan være avgjørende for barnets opphold, trivsel og utvikling i barnehagen.
8	Familiesituasjon. Er det noe som påvirker barnet, som barnehagen bør vite om vedr
9	endringer i familiesituasjonen (psykisk/somatisk sykdom, rusbruk, vold).

**Funn og representasjoner**

Barnehageeiers visjon og mandat har stor plass i disse to samtaleguidene, og preges av tidlig innsats-diskursen (Nilsen A. , 2017). Fokuset i tidlig innsats-diskursen tolker jeg som individretta, og teksten synes å representere et smalt, slik det vises i tekstboks 28 linje 8-9.

Foreldreperspektivet innhentes ved spørsmål om foreldres opplevelse. Innunder inkludering i tekstboks 27 linje 17-18 blir foreldre spurt om de har forstått hva begrepet inkludering innebærer, og hva de legger i det. Samtaleguiden gir ingen utdypende holdepunkter som kan sikre begrepsforståelsen hos partene.

Funnene viser altså at samtaleguidene i stor grad preges av barnehagens perspektiv, med individperspektivet som grunnlag innunder begrepet «tidlig innsats» som satsingsområde. Dette kommer til syne under informasjon om planen og spørsmål som stilles foreldre. Tidlig innsats-begrepets implikasjoner for praksis i barnehagen har høstet kritikk som omhandler at bekymring rundt omsorg og utvikling svekker det salutogenetiske perspektivet. Nilsen beskriver det slik:

«Behovet for tidlig innsats fører likevel til at bestemte typer bekymringsbarn blir til i form av tekstlige representasjoner: I skjemaer, journaler og dokumenter.

Når disse tekstene sirkuleres mellom fagfolk og får betydning for hva slags innsats barnet mottar, opprettholdes og reproduseres en bestemt kunnskap om hvilke væremåter og omsorgssituasjoner som er normale og hvilke som ikke er det.» (Nilsen A. , 2017).

Foreldreperspektivet ble innhentet under enkelte punkter gjennom direkte spørsmål om foreldres opplevelse av inkludering i barnehagen på vegne av barnet sitt, og opplevelsen av selve samtalen. Det smale perspektivet avdekkes ved spørsmål om familien har problemer som kan påvirke barnet. I et bredere perspektiv tuftet på anerkjennelsesbegrepet er man her avhengig av å ha bygd et solid grunnlag av tillit (Tvinnereim & Bergset, 2023, s. 2). Sett opp mot forståelsen av anerkjennelsesformen rettigheter, eller fravær av opplevelsen av å være anerkjent, kan man stå i fare for å krenke eller skape motstand i samarbeidet (Jordet, 2020, s. 103). Helga Norheim viser til samarbeidet mellom hjem og barnehagen som mesosystemet i Bronfenbrenners modell (Norheim, 2022, s. 15). Analysen viste at foreldres ressurser utelates i skjemaene, og det informeres ikke om muligheten til å bidra i formelle verv som foreldrearbeidsutvalg eller i uformelle sammenhenger som gjelder barnehagens innhold og virksomhet. Jordet beskriver erfaring med sosial verdsetting med at «Erfarer man at ens bidrag systematisk nedvurderes, vil man også selv nedvurdere det» (2020, s. 103). Tonen i skjemaene gir gjenklang av anerkjennende tone, i form av spørsmål om opplevelse og fordeling av ansvar og myndiggjøring. Skjemaene fraskriver ikke brukerne muligheten til å legge til egne punkter, så analysen gir kun svar på implikasjoner som finnes og ikke hvilken praksis som utføres. Slik kan det tenkes at brukernes evne til inkluderende praksis blir avgjørende for om foreldrenes rolle og ressurser anerkjennes i samtalen i praksis.

Punktene i samtaleguidene er veiledende og i dette prosjektet går det ut fra brukerne er delaktige i både produksjon og konsum av disse. En svakhet i analysen er at prosessen med utarbeidelse av samtaleguidene ikke kommer tydelig fram.

Implikasjoner for om praksis fører til kvalitet vil avhenge av brukernes evne til selvstendig vurdering, og evne til å anvende sin kunnskap om anerkjennelse og inkludering, dersom kunnskap om disse begrepene ligger til grunn. Funnene viser altså at samtaleguidenes implikasjoner for praksis er usikre, fordi de kan være ulike ut ifra brukernes bakgrunn for tolkning.

I lys av interdiskursivitet kan det se ut som at tolkningen av tidlig innsats-begrepet i et individperspektiv får fortsette å ha fokus i foreldresamtaler, til tross for at regjeringens Strategi for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2023) i sin tekst har et tydelig fokus på barnets kontekst. Neste ledd i kjeden, kvalitetsplan, viste at kommunen ønsker å rette fokus mot et bredere perspektiv, gjennom kontekst og satsing inn mot «Laget rundt barnet». Disse funnene understreker at endringer i diskurs og videre endring i sosial praksis tar tid, gjennom implementering av ny kunnskap og forståelse av begreper.

## **Kapittel 5: Drøfting og konklusjon**

Laclau og Mouffes diskursteori (Jørgensen & Phillips, 2019, s. 36) bygger på å fastlegge begreperets betydning, og hvordan begrepene opptrer innenfor et bestemt område. I analysen ble det søkt etter konkrete uttrykk og hvilke egenskaper disse har i ulike formuleringer i teksten. De begrepene jeg undersøkte var bevisst valgt ut med utgangspunkt i teoriene om inkludering og anerkjennelse i tilknytning til foreldresamarbeid. Jeg undersøkte antall forekomster av de ulike begrepene, og om jeg kunne finne regelmessigheter i de ulike utsagnene som var koblet til dem. Her brukte jeg ordtelling for å avsløre nodalpunkter og mening i tekstene. Fantes det noe mønster som kunne identifisere hvilke diskurser om inkludering og anerkjennelse som kommer til syne i styringsdokumentene?

I dette kapitlet diskuterer jeg funnene i dokumentene opp mot teoretisk rammeverk om inkludering og anerkjennelse. Jeg peker på implikasjoner for sosial praksis gjennom den

tekstuelle kjeden, og hva slags rolle de tekstuelle utspillene kan få i samarbeidet mellom foreldre og barnehage gjennom intertekstualitet og interdiskursivitet. Jeg vil også gi eksempler på endring som kan underbygge opplevelsen av anerkjennelse og inkluderende praksis mellom hjem og barnehage.

### **5.1 Makt medfører ansvar – ansvar medfører makt**

Funnene i analysen viser at barnehagen fremstilles med et entydig ansvar for å etablere et godt samarbeid med foreldre. Det ligger i barnehagens makt å danne et grunnlag for partenes opplevelse av inkludering og anerkjennelse. Barnehagens makt i foreldresamarbeidet bærer tyngde videre i barnets liv, og må derfor anvendes på en klok og ansvarlig måte fra barnehagens side. Kloke og ansvarlige valg i foreldresamarbeidet fordrer kunnskap hos barnehageansatte om hva anerkjennelse og inkludering innebærer. Kunnskapsgrunnlaget om begrepet inkludering, og tilgangen på verktøy for dette arbeidet er økende. Digitale hjelpemidler i form av artikler, webinar og ulike arbeidsverktøy i arbeid med mangfold er lett tilgjengelig digitalt, for eksempel hos Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafø, 2024) eller hos Statped.no. Arbeid med inkludering og mangfold knyttes tett til kvalitet i barnehagen i overordna planer (Regjeringen, 2023).

I politiske sammenhenger hører man gjerne slike utsagn som i denne overskriften, om at *makt medfører ansvar*. Barnehagen står ansvarlig for alle møter og samtaler som står nevnt i styringsdokumentene i dette prosjektet. Denne maktfordelingen kan ha implikasjoner for sosial praksis dersom det tolkes som at jo mindre makt en part tildeles, dess mindre ansvar trenger parten å ta, dess mindre krav stilles til deltakelse og innflytelse fra partens side. Teori om anerkjennelse sier noe om hvordan dette påvirker opplevelsen av å være inkludert i et sosialt fellesskap. Kort formulert kan det sies at jo mindre som forventes av individet, dess lavere selvspekt og selvtillit (Jordet, 2020, s. 114). Motivasjonen for deltakelse står i fare for å komme i nedadgående spiral, og gi negative implikasjoner for foreldres medvirkning. Jordet viser til Honneths argumentasjon for «solidarisk anerkjennelse» som kjernen til likeverd, der den andres bidrag aktivt etterspørres og verdsettes som verdifullt på lik linje som ens egen

(Jordet, 2020, s. 105). For å utvikle barnehagen som inkluderende fellesskap, der foreldre spiller sin rolle på laget, synes det i lys av teori om anerkjennelse avgjørende at foreldre løftes og etableres i den innflytelsesrike rollen de har. Slik kan barnehagen anvende sin makt med klokskap. Barnehagen har ansvar for ivaretagelse av foreldres rett til medvirkning. Veien fra å vite at man som forelder har rett til å medvirke, til å tro på at man har grunn til å medvirke, kan synes lang slik dokumentene framstiller medvirkning i dag. Barnehagens ansvar for å utøve sin makt på en klok måte, kan handle om å løfte fram ansvaret på en tydeligere måte i teksten i styringsdokumentene, slik at klokskapen kan tre tydeligere fram i praksis.

## **5.2 Svar på forskningsspørsmål.**

### **Forskningsspørsmål 1: Hvilke diskurser i styringsdokumentene knyttes til praktisering av anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet?**

Analysen søkte å avdekke diskurser som er førende for praktisering av anerkjennelse og inkludering når det gjelder foreldresamarbeid. Som omtalt i kapittel 2 kan et tekstutdrag fra et styringsdokument være uttrykk for en diskurs, men diskursen blant ansatte trenger ikke være preget av denne. Diskursen blant ansatte kan eksempelvis styres av andre rådende diskurser som har tatt plass (Bratberg 2019, s.65). I denne delen av oppgaven drøfter jeg de ulike diskursenes plass og påvirkning på hverandre, slik de kommer til syne i dokumentene. Norman Fairclough beskriver dette som interdiskursivitet; måten diskurser opptrer på og påvirker hverandre gjennom ulike sjangre i en tekstuell kjede (Fairclough, 2003, s. 35). Diskurser kan opptre ulikt i dokumenter; de kan komme sterkt til syne, bli utydelige, komme i konflikt med hverandre eller fungere side om side. Det har vært interessant å følge diskursenes opptreden gjennom de ulike dokumentene i denne analysen, i lys av hvilke implikasjoner diskursene fører med seg for det pedagogiske arbeidets grunnlag for inkluderende praksis.



Funnene i denne diskursanalysen viser at loven og rammeplanen utelukker krav til språklig tilrettelegging i formelt samarbeid. Det stilles dog krav til personalet om å legge til rette for inkluderende fellesskap der alle får ytre seg, bli hørt og delta. Språket som omhandler inkludering i loven og Rammeplanen går igjen som intertekstuelle røde tråder gjennom den tekstuelle kjeden, men setter krav til leserens tolkning og forståelse når begrepene skal omsettes til praksis. Norman Fairclough beskriver intertekstualitet som at tekster trekker på hverandre, går inn i hverandre, og er i dialog med andre tekster. Gjennom intertekstualitet kan teksters mening trekkes vekk fra originalen, eller anvendes i andre kontekster. Det handler også om forforståelser og antagelser hos forfattere som trekker på tidligere tekster (Fairclough, 2003, s. 17). I dette prosjektet kommer intertekstualitet til syne gjennom hele den tekstuelle kjeden. De tydeligste implikasjoner for praksis finnes i årsplan og samtaleguider, og hvordan disse preges av diskursene som råder i tidligere dokumenter, som i eksempelet med tidlig innsats-begrepet. Jeg går nærmere inn på betydningen av dette i neste avsnitt.

Det er naturlig for en type lovtekst som barnehageloven og rammeplan å ta i bruk overordnede formuleringer uten å bevege seg inn på detaljer for pedagogisk arbeid (Rikter-Svendsen, 2017, s. 19). De som tar loven i bruk er derfor avhengig av kunnskap om begrepene i lovteksten. Det kan se ut til at graden av å lykkes med tilrettelegging kan avhenge av personalets kunnskap om inkludering og mangfold. Om organisasjonen mangler klare retningslinjer for hva inkluderende praksis innebærer, blir det opp til den enkelte utøvers kompetanse og verdisett å sørge for at alle foreldre får tilstrekkelig med informasjon på tilgjengelige språk, anerkjennelse nok til å føle mulighet til å bidra, reell mulighet til deltakelse og verdi nok til innflytelse. Om slik tilrettelegging for mangfoldet ikke sikres i praksis, for eksempel via tilrettelegging for språk og rammer for gjennomføring, oppstår barrierer for deltakelse og sosial ulikhet vedlikeholdes eller står i fare for å øke. Forutsettes det at deltakerne i fellesskapet skal kunne majoritetsspråket, risikerer de å utelukkes fra fellesskapet, noe som vil bety en krenkelse av individets rettigheter.

Rammeplanen viser til videre støttemateriell om kvalitet og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2024). Videre studier av disse går utover prosjektets rammer. Bruk av støttemateriell er også prisgitt organisasjonens kapasitet og rammer, og kan stå i fare for å bli prioritert bort. Mangelen på utdyping av kvalitetsbegrepet i Rammeplan og Barnehageloven underbygger behovet for tydeligere definisjoner og planer som omhandler kvalitet i barnehagens virksomhet. Slik styrkes motivasjonen for å lete videre i den tekstuelle kjeden, og se om begrepenes betydning kommer fram i kjedens neste ledd. Produksjon og konsum av samtaleguider viser at pedagogiske ledere har stor innflytelse på graden av anerkjennelse og inkludering som legges i samarbeidet. Rammene for pedagogiske leders arbeidssituasjon tatt i betraktning, kan fremme spørsmål om hvorvidt de er klar over sin frihet til å utøve profesjonell praksis her. Når samtaleguider i tillegg har så formelle mål om tidlig innsats, og tydelig artikulerte utsagn som underbygger disse, kan man spørre seg i hvor stor grad ansatte vil våge å bevege seg utenom tidlig innsats-diskursen i praksis.

### **5.2.1 Diskurser i endring; et kritisk blikk på tidlig innsats**

Tidlig innsats er et politisk initiert satsingsområde som har fått stor plass i barnehagens pedagogiske virksomhet, noe som kommer tydelig til syne i dette prosjektet. Tidlig innsats-diskursen har betydning for foreldresamarbeid, i lys av å opptre som en forståelsesramme som vektlegger mangler og svakheter i foreldre som predikerer barns utvikling. Ann Christin Eklund Nilsen har skrevet doktorgradsavhandling om tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen, og hvordan den som diskurs kan påvirke normalitetsbegrepet gjennom tekstualisering og kategorisering (2017). Hun bruker begrepet «bestemte typer bekymringsbarn» om hvordan barn og foreldre plasseres i kategorier. Slike rådende diskurser kan påvirke foreldresamarbeidet, i kraft av den uttalte kunnskapen om normalitet innenfor væremåter og omsorgssituasjoner kan legge føringer for ansattes syn på barn og foreldre. Noen kan havne mellom kategoriene, eller er minoriteter og faller innunder mangfoldsdiskursen, slik at hjelpen barnehagen kunne gitt uteblir (Nilsen, 2017).

Stine Vik har også skrevet en doktorgradsavhandling på temaet med tittelen «Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp (2015)». Hennes mål var å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på. Prosjektets hovedfunn er at tidlig innsats kommer fra to ulike kulturhistoriske tradisjoner, som bygger på ulike forståelser for målet med opplæring. Dette har konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir forstått av pedagoger, og håndteres i teori og praksis (Vik, 2015). Pedagoger forstår og utøver altså tidlig innsats-begrepet ulikt. Å øke pedagogers refleksive grunnholdning til egen posisjon ble et av doktorgradprosjektets bidrag (Vik, 2015). I tiåret etter hennes prosjekt finnes tidlig innsats-begrepet fortsatt tydelig presisert i barnehagens styringsdokumenter, slik analysen i kapittel 4 viser. I de nyeste styringsdokumentene ser jeg at *systemperspektivet* har blitt tydeligere, slik som ved begrepet «Laget rundt barnet» der støttesystemer i barnehagen og samhandling med samarbeidsinstanser skal møte individets behov. Tidlig innsats for individet skal altså foregå i støtten som finnes i barnets kontekst. Fokus på styrking av systemet rundt barnet og den forebyggende kraften i å arbeide på laveste nivå, flytter fokuset over til et mer mestringsorientert perspektiv kalt salutogenese, og en økt forståelse av motstandskraft eller resiliens (Bekkhuis, 2012). Salutogenese-begrepet bygger på Aron Antonovskys teori om «Sense of coherence» (SOC), som handler om menneskers opplevelser av sammenheng og består av tre elementer. Den første er håndterbarhet, som handler om å finne løsninger på problemer i stedet for håpløshet. Den andre handler om å finne mening; opplevelsen av at hverdagen gir mening og er kilde til personlig tilfredsstillelse. Den tredje handler om forståelse; evnen til å forstå følelser og hendelser i hverdagen. Det finnes fire elementer som bidrar til opplevelse av sammenheng. Barnet opplever miljøet som forutsigbart, det finnes en balanse mellom belastning og ressurser, barnet føler tilstrekkelig grad av autonomi (deltakelse) og emosjonell nærhet, opplever tilhørighet, anerkjennelse og gode relasjoner (Åmot & Bjerklund, 2020). Disse begrepene er gjenkjennelige fra teori om anerkjennelse og inkludering (Jordet, 2020, s. 95). Tidlig innsats i barnehagen har slik jeg erfarer og Nilsen beskriver oppfordret pedagoger til å forutse problemer som vil oppstå i barnets liv, grunnet svakheter og avvik i miljøet eller i barnet. Svakheter og styrkene måles skjematisk ut i fra en

normal (Vik, 2015). Når en slik problemorientert diskurs får stor plass i det pedagogiske arbeidet, er det fare for at ansatte kan predikere negativ utvikling i stedet for å styrke forutsetningene for resiliens (Bekkhus, 2012). Diskurser som får stor plass har også mye makt (Foucault, 1999, s.38). Det salutogenetiske perspektivet har i dag fått innflytelse på arbeidet med tidlig innsats, og endrer dermed diskursen til et bredere perspektiv som handler om styrking av ressursene i barnets kontekst, slik jeg forstår ordlyden i *Barnehagen for en ny tid* (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette kan bety en dreining og en endring i diskursen om oppvekst, formulert i politiske dokumenter slik denne strategien viser.

Mine tolkninger av dokumentene som står nærmest sosial praksis i den tekstlige kjeden (figur 3), er at tekstene ikke følger opp med å endre diskursen like tydelig som i regjeringens strategi. Tidlig innsats-diskursen ser ut til å ha kunne ha stor innflytelse og makt i det pedagogiske arbeidet, noe som kan føre til at andre diskurser må trå til side. Det kan se ut til at barnehagens evne til anerkjennende og inkluderende praksis vil kunne veksle mellom et smalt individperspektiv og et bredere kontekstperspektiv i praksis. Planene har innslag av begge, og gir ikke et helhetlig inntrykk av inkluderingstanken.

### **Forskingsspørsmål 2: Finnes det føringer for anerkjennelse og inkludering i tilknytning til foreldrearbeidsutvalg?**

Analysen avdekker ingen føringer eller rutiner for anerkjennelse og inkludering verken i kvalitetsplan, årsplan eller samtaleskjema. Mangfold blant representantene i FAU er heller ikke omtalt i noen av styringsdokumentene. Det finnes ingen bestemmelser i styringsdokumentene analysen tar for seg, som handler om hvordan nye foreldre skal informeres om FAU ved barnehageopptak.

I lys av funnene i dette prosjektet har jeg spurt meg selv om hvilke scenarier som vil gi best mulig forutsetninger for en overordnet opplevelse av anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet. Bør barnehageeiere lovpålegges å informere om sin plikt til å tilrettelegge, og informere om foreldres rett og plikt til innflytelse? Min tolkning av styringsdokumentene tyder på at implikasjoner for formelt foreldresamarbeid blir mer utydelige jo nærmere praksis de befinner seg. Dette gjenspeiler faren for at ordlyden trekkes lenger vekk fra sitt opprinnelige grunnlag i ytterligere ledd i tekstuelle kjeder (Rikter-Svendsen, 2017, s. 20). Om dokumentene som ligger nærmest sosial praksis viste tydeligere til barnehageloven og Rammeplanens utsagn om inkluderende praksis, vil det kunne tenkes barnehagen som virksomhet kunne tre tydeligere fram som inkluderende arena.

En slik tydeliggjøring vil også gi klarere retningslinjer for starten på foreldresamarbeidet. Om det skal være foreldres egen plikt å oppsøke informasjon om sine rettigheter, står vi igjen med ulik tilgang til informasjon på grunn av ulik sosial kapital (Wolf, 2020, s. 173). Tilbake til maktbegrepet som vises til i starten av dette kapitlet, er det barnehagens ansvar å sørge for at den grunnleggende tilretteleggingen er på plass, før foreldres mulighet til å bidra kan åpne seg. I tråd med at makt kan opptre i positive prosesser, som skaper av produktivitet og nye diskurser, vil det være hensiktsmessig for samarbeidet at barnehagen hadde tydelige retningslinjer for informasjon om deltakelse, samarbeid og FAU ved opptak av nye familier (Fairclough, 2003, s. 29). I dette burde det også ligge åpenhet om hvilke behov for tilrettelegging som kreves for et godt samarbeid, kulturelle ulikheter som kan skape barrierer og partenes forventinger til hverandre i et samarbeid (Skoglund & Åmot, 2022, s. 22). Ved å legge disse punktene til grunn for en samtale ved barnehagestart, legger barnehagen bedre til rette for opplevelsen av anerkjennelse, som handler om sosial verdsetting og rett til deltakelse i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 95). Ved å legge til god omsorgsutøvelse i praksis i, favnes alle de tre anerkjennelsesformene, og barnehagen kan skape en inkluderende praksis i samarbeidet.

Eksisterende diskurser om f.eks barnehagens mulighet til å avdekke omsorgssvikt, satsningsområder som tidlig innsats eller inkluderende skole og barnehagemiljø, har også effekt på hvilke spørsmål som stilles i foreldresamtalskjema og hvilke tema som råder i årsplan. Funnene i dette prosjektet viser at det stilles spørsmål i samtaler som omhandler inkluderende fellesskap som tema, men det er ikke formulert påstander om hva som kjennetegner inkluderende fellesskap slik at en felles forståelse kan oppstå i barnehagen som organisasjon. Det kan synes som at begrepet inkludering opptrer i enkelte deler og omhandler enkelte parter, men de lokale styringsdokumentene gir ikke et inntrykk av barnehagen som en helhetlig inkluderende organisasjon. Det gir et inntrykk av at inkludering er en praksis som skal oppstå når det påkreves, og det synes noe tilfeldig om barrierene som kan oppstå vil kunne oppdages av ansatte. Ansattes bevissthet om sin egen og foreldres sosiale kapital, habitus og anerkjennelsesbegrepet vil ha store implikasjoner for praksisutførelse. Ansattes kunnskap om inkludering kan ha særlige konsekvenser for om foreldres bidrag blir etterspurt, og om det informeres om muligheten til å sitte i verv som f.eks foreldrearbeidsutvalg og tilrettelegging for gjennomføring.

Kunnskap om inkluderende praksis kan også gjenspeile den offentlige diskursen om deltakelse i formelt foreldresamarbeid. Det er ofte omtalt hvor vanskelig det er å få foreldre til å møte opp og delta på ulike arenaer. Mangel på deltakelse i foreldresamarbeid, slik som møter, dugnader eller foreldrekafe, kan for mange handle om å være eneforsørger og ha flere barn, lite nettverk eller arbeidstider som ikke tillater deltakelse på kveldstid. En viktig handling innenfor denne diskursen kan være den praktiske avviklingen av foreldremøter. Det tradisjonelle foreldremøtet innebærer erfaringsmessig at barnehageledelsen informerer på majoritetsspråket, og foreldre skal delta gruppevis i kafédialog om sentrale temaer for barneoppdragelse og barnehagetilværelse. Debatten gikk i media sommeren 2023; om kultursegregering i Oslo-skolene og utfordringene som oppstår. Problemstillingen om vanskeligheter i foreldresamarbeid er ingen nyhet, og det nevnes utfordringer med deltakelse på foreldremøter som en kjedsommelig gjenganger; det er problematisk for de som har store barneflokker og flere jobber når det kommer til å delta aktivt i foreldresamarbeid.

Skolebyråden går ut i media og advarer mot at diskursen skal dreie seg om kultur og religion som grunner til samarbeidsproblemer. Det handler om forskjellene i levekår, og det blir for enkelt å skylde på religion og kultur (Lundgaard, 2023). På hvilke måter evner skolene å handle slik at foreldre har mulighet til å komme i dialog i samarbeidet? At vi trenger å legge til rette for samarbeid på andre måter for å nå ut til foreldre, er heller ikke nytt for barnehagesektoren. For å øke og sikre inkluderende praksis i foreldresamarbeidet, er det etter min mening behov for tydeligere retningslinjer for hvordan foreldresamarbeid bør foregå.

Å øke inkluderende praksis handler altså om å tenke nytt i den praktiske organiseringen av foreldresamarbeid. Samarbeidet mellom hjem og barnehage virker på ulike arenaer; i hjemmet og i barnehagen. Funnene i analysen viser at dokumentenes implikasjoner for sosial praksis er tydeligst i dokumentene som fungerer nærmest barnehagens daglige virke; årsplan og samtaleguiden. Analyse av årsplanen viste at barnehagen fremsier et *ønske* for hjemmets arena, mens for barnehagen fremstilles en plikt; «det er fint om foreldre/foresatte bidrar ved å være sammen med barna i å øve på både praktiske og sosiale ferdigheter hjemme». Dette *ønsket* handler om praktiske og sosiale ferdigheter, to områder som gir store utslag for et barns videre utvikling og livskvalitet. For meg gir dette leseren et bilde av foreldre som plasseres på sidelinja når det kommer til påvirkning og ansvar. Denne måten å omtale foreldres oppgaver på, nærmest som frivillige, kan gi negative implikasjoner for sosial praksis. Formuleringen og holdningen den gjenspeiler kan stå i fare for å skyve et enormt ansvar over på barnehagen, og opptre som en barriere som gjør det vanskeligere for pedagogen å styrke foreldre i deres ansvar og oppgaver i hjemmet. I tråd med Foucault kan man stille spørsmål ved hvem sin sannhet og viten som får regjere i samarbeidet når det kommer til kunnskap som skal deles om barnets sosiale ferdigheter (Foucault, 1999, s. 9). Ved å utdype tydeligere hjemmets rolle i denne sammenhengen, kan det tenkes at dialogen lettere åpnes om de ulike sosiale systemene barnet fungerer i, og hvilke faktorer som har påvirkning for fungering på de ulike arenaer.

Modalitetene som brukes i teksten belyser for meg *maktbalansen* i samarbeidet. Sett i forhold til andre formuleringer og bruk av modaliteter i dokumentene, levnes det ingen tvil om foreldres ansvar på områder som omhandler eksempelvis klær eller kjernetid. Her brukes modaliteten *skal*, og barnehagen har klare instruksjoner til foreldre. Det samme gjelder *barnehagens* ansvar for å støtte barns utvikling av sosiale og praktiske ferdigheter; som også formuleres med modaliteten *skal*. Det gis flere praksiseksempler i årsplanen på barnehagens rolle i dette. Da er det urovekkende at to så viktige ferdigheter for barns trivsel og utvikling kan tolkes som frivillig fra *foreldres* side; «det er fint om foreldre/foresatte bidrar ved å være sammen med barna i å øve på både praktiske og sosiale ferdigheter hjemme». Foreldres opplevelse av anerkjennelse står her i fare for å være lav, slik teksten omtaler foreldres rolle (Jordet, 2020, s. 95). Det kan framstå som en krenkelse i samarbeidet, når foreldres plikt og rett til å bidra til utviklingen av barnehagens sosiale fellesskap reduseres til en mulighet *det er fint om* de tar seg tid til. Formuleringen kan også gjenspeile samfunnsdebatten om institusjonaliseringen av oppdragelse, og foreldres sviktende rolle her. Det kan være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan denne rolla synliggjøres og myndiggjøres fra barnehagens side.

Dokumentet *Barnehagen for en ny tid* vektlegger tydelig hvordan kompetanse hos ansatte kan styrke kvaliteten i arbeidet med mangfold og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 16). Her sammenfattes betydningen av oppgavens kjernebegreper og dens påvirkning på foreldresamarbeid. Denne politiske strategien har sammen med kvalitetsplan ingen status som lovpålagt, som vist i kapittel 3.5. I dokumentene som kommer videre i den tekstuelle kjeden i analysen, er det ikke artikulert hvilken betydning ansattes kompetanse vil ha for inkludering i praksis. Det blir opp til barnehagen selv hvorvidt de tar i bruk støttmateriell og kompetanseheving innenfor området, noe som motstrider regjeringens strategi for å utjevne sosiale ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 16). Dette styrker prosjektets anmodning om at det bør foreligge tydeligere retningslinjer for inkludering og anerkjennelse i dokumentene som har implikasjoner for barnehagens praksis.



### 5.3 Rammer for produksjon, tolkning og konsum av planer

Styringsdokumentene som er valgt for denne oppgaven er produsert på ulike nivå i barnehagens struktur. Som vist i analysen ligger tidligere planer og satsingsområder til grunn for produksjonen av et dokument. Andre rammevilkår påvirker også hvordan planer produseres, og vil ha betydning for hvilke implikasjoner de får for praksis. Kommunen som barnehageeier har for eksempel påvirkning gjennom hvilke kommunale strukturer og økonomisk handlekraft som ligger bak produksjonen av en plan. Status for styringsdokumentene vil spille en stor rolle for om de skal tre i kraft eller ikke, slik eksempelet med kvalitetsplan viser under kapittel 5.3. Kommunens økonomi kan synes å påvirke prioriteringen av ressurser som settes av til utarbeidelsen av slike planer; avhengig av hvilket nivå planene utarbeides på, tidsbruk og rammer for produksjonen. Dårlig kommuneøkonomi kan resultere i at fagorienterte stillinger kuttes ned, som for eksempel *pedagogisk konsulent*. Kutt kan føre til at faglige planer nedprioriteres i innsparingstider. Det er et paradoks at regjeringens ønsker om å utjevne sosial ulikhet i sin strategi for barnehager (Regjeringen, 2023, s. 2) svekkes gjennom at kommuner kan velge bort planer på nivået som skal fungere som retningslinjer for nettopp utjevning av sosial ulikhet, slik som kvalitetsplan. Denne sammenhengen viser at inkluderende praksis er avhengig av kompetanse om inkluderingsbegrepet på praksisnivå, og understreker behovet for økt kompetanse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). Det er avgjørende at kunnskap om begrepet inkludering ligger til grunn for utarbeidelse av de lovpålagte planene. Årsplanen som styringsdokument omtaler foreldresamarbeid i praksis, og formuleringer i teksten i en slik plan kan ha store implikasjoner for evne til inkludering i foreldresamarbeidet.

Om planenes formål skal settes i verk og anvendes i praksis, kreves det at alle ansatte har kunnskap om begrepene som ligger til grunn. Barnehagen som organisasjon er satt sammen av ulike roller med ulikt kompetansegrunnlag. I en barnehage kan det finnes assistenter med bakgrunn som barne- og ungdomsarbeidere, barnevernspedagoger, ufaglærte assistenter, eller ansatte med andre yrkesbakgrunner.

Ansatte kan derfor tenkes å ha ulike forutsetninger for forståelse av begreper, og hvordan begrepenes tolkning kommer til uttrykk i sosial praksis (Trøndelag forskning og utvikling, 2019, s. 50). Ulike forståelsesrammer kan tenkes å skape barrierer for praktisering av anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet. Språk i forståelsen av begreper som omhandler prosesskvalitet, og rammevilkår for møtestruktur og planleggingsarbeid kan være eksempler på barrierer i arbeidet, som omtalt i kapittel 2.4.5.

Gode styringsdokumenter alene vil neppe kunne endre prosesskvaliteten i barnehagene. Prosesskvaliteten vil avhenge av om planene implementeres i barnehagen som virksomhet, at ansatte har begrepene «under huden» og at kompetansen synes i barnehagens praksis. Spørsmålet er om dagens rammevilkår for barnehagene gode nok til å skape felles kompetansegrunnlag for praksis. Mulighetene kan finnes innenfor barnehagens organisasjonsstruktur og evne til ledelse. I underkapitlet 2.4.5 i denne oppgaven omtales rapporten fra 2019 som evaluerer Udirs «Kvalitet i barnehagen» (2019). Rapporten viser at rammene for ledelse, forankring og prosesseierskap i barnehagen skaper utfordringer for implementering av holdningsskapende praksis. Dette gir igjen utslag slik det beskrives over, i ulik forståelse av begreper som ligger til grunn for praksis, og «lav prosessbevissthet» blant assistentene i barnehagen (Trøndelag forskning og utvikling, 2019, s. 50).

Tidspunkt og rutiner for utarbeidelse av planer vil også påvirke planens implementering i barnehagen. Hvordan ledelsen velger å prioritere utarbeiding av planer på ulike nivå i organisasjonen, gir ulikt eierskap og innflytelse på planer. Det største spriket mellom produksjon og konsum i diskursiv praksis kan finnes i samtaleguidene. Disse er produsert av et utvalg pedagoger, og brukes av pedagogiske ledere i X kommune. Pedagogisk konsulent kan fortelle at det er pedagogiske lederes ansvar å gi tilbakemeldinger om svakheter i guidene, slik at de revideres. Det kan stilles spørsmål om pedagogiske lederes muligheter til å øke kvaliteten, og regjeringens strategi for barnehagen peker på ulike grunner til dette;

«Flere rapporter viser at barnehagene i for liten grad planlegger det pedagogiske arbeidet på grunnlag av observasjon, dokumentasjon og systematisk vurdering av egen praksis.

Dette kan skyldes for lite tid, mangel på didaktisk kompetanse eller for svake profesjonelle læringsfellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 30).

Dette sammenfaller med min erfaring som pedagogisk leder når det kommer til ansvar- og oppgaver i praksis. Kort tid til planlegging og evaluering kan forårsake lav prioritering av utarbeidelse og forbedring av eksisterende planer. Det kreves oppdatert fagkunnskap for å kunne avgjøre om materiellet du bruker i praksis holder mål. Det krever også at ledelsen berammer møtetid til å diskutere med kolleger eller veilede fagarbeidere til en felles forståelse for planenes implikasjoner for foreldresamarbeidet. Rammestruktur kan få negative konsekvenser for både produksjon og konsum av årsplan og samtaleguider, som står nærmest sosial praksis. Det understreker også hvordan diskursen i samtaleguiden ikke trenger å samsvare med diskursen som får framtre i praksis, så lenge samtaleguiden er ment som en guide og ikke står som retningslinjer den ansatte plikter å følge, jamfør kapittel 2.1. Det kan altså tyde på at pedagogen kan bli stående alene om ansvaret for innholdet i samtalen, hvilke holdninger som frontes og diskurser som blir rådende. Eksempelvis kan den nyere inkluderingsdiskursen stå i fare for å trå til side for det veletablerte tidlig-innsats-begrepet, som har vært en rådende diskurs i tidligere styringsdokumenter (Bratberg, 2019, s. 65). Det ligger i pedagogens oppgave å balansere disse elementene av inkludering innenfor rammene for en samtale. Hvilke begreper som får innflytelse i samtalen i praksis; om diskurser som er påvirket av politiske satsingsområder skal få plass, eller om samtalen løfter barnets stemme og systemets evne til ivaretagelse av familien.

De samme utfordringene med rammevilkår foreligger for utarbeidelse av årsplan. Denne skal utarbeides i en hektisk periode ved oppstart av barnehageåret, og legges inn i tiden for planlegging og personalmøter som avvikles på kveldstid. Eksempler på barrierer for prioritering av årsplan kan være praktisk arbeid som bør gjøres når barna ikke er på avdeling. Barrierer kan også oppstå ved at de ansattes perspektiver på hva som bør prioriteres er ulike.

Det er avgjørende at pedagogiske ledere har ledelseskompetanse nok til å prioritere og strukturere det holdningsskapende arbeidet, samt delegere oppgaver ut ifra roller og ansvar. I et inkluderende fellesskap har ledere et spesielt ansvar for å presisere ansattes betydning for inkluderende praksis, og med dette artikulert i et aktivt arbeidsdokument slik en årsplan skal være, vil sjansen for å lykkes med inkludering være større.

Under kapittel 2 om kvalitet i barnehagen, påpeker jeg at barnehagens rammevilkår kan skape barrierer for kvalitet (Trøndelag forskning og utvikling, 2019). Dette prosjektet viser at styringsdokumenter spiller ulike roller for barnehagens praksis, og det er derfor av betydning at dokumenter som årsplan og samtaleguider er *holdningsskapende* dokumenter med tydelige føringer som legger grunnlag for inkluderende praksis. Om produsentene av planene lykkes med dette, kan planenes rolle som arbeidsdokument tenkes å styrke ledelsens evne til å øke prosessbevisstheten innenfor eksisterende rammevilkår.

#### **5.4 Forslag til endringer**

I dette underkapitlet vil jeg foreslå endringer til de tre siste dokumentene i den tekstlige kjeden, som jeg mener kan ivareta prosjektets kjernebegreper anerkjennelse og inkludering i foreldresamarbeidet.

Kvalitetsplan har gode muligheter til å utgjøre en type håndbok for inkludering. Den lokale planens svakhet ligger i mangel av et overordnet syn på inkludering, slik den omtaler barn som isolert i sine behov for å bli inkludert. Familier og foreldresamarbeid er ikke nevnt i sammenheng med inkludering og anerkjennelse, men snarere i et smalt individperspektiv der behov for støtte og veiledning er i fokus. For å sikre et bredt perspektiv og en overordna inkluderingstanke for leseren, må alle parter inkluderes i beskrivelsen av hvordan inkluderingstanken skal utøves i praksis.

En årsplan som tekst har tydelige føringer som handler om å legge en overordna plan for kommende barnehageår.

Her har barnehageeier gode muligheter til å vise hva barnehagen står for når det gjelder inkluderende praksis, ved å artikulere alle parters rolle i samarbeidet og hvordan disse anerkjennes på en tydelig måte. Plikter og rettigheter må komme tydelig fram, både for formelt og uformelt samarbeid. Foreldrearbeidsutvalg og samarbeidsutvalg bør artikuleres i oppstartsmøter med foreldre. Ved å gi tydelige føringer for opprettelsen av et foreldrearbeidsutvalg, og sikre størst mulig bredde for å favne mangfoldet, kan planen være et bindeledd mellom foreldrerådet og barnehagen som virksomhet. For å imøtekomme alle parter i samarbeidet, bør det vises til at all samhandling i virksomheten skal bygge på prinsippene for inkludering, som vist i kapittel 2.4.3. Disse omhandler å ta vare på de ulike sidene av inkludering for å sikre like rettigheter og tilgang til deltakelse, og gjennom relasjoner sikre opplevelse av å bli sett, gjennom anerkjennelsesformen kjærlighet. Den objektive siden handler som nevnt om tilrettelegging via fysiske, kulturelle, faglige og sosiale faktorer (Nilsen, 2017, s.24), og kan ligge som grunnelement for alle formelle og uformelle møter mellom partene i samarbeidet. Den subjektive siden ved inkludering handler om den enkeltes opplevelse av å være inkludert, eller krenket ved å bli ekskludert fra fellesskapet (Jordet, 2020, s.149). Disse grunnelementene kan være kjøreregler for eksempel i utarbeidelsen av aktivitetene for året, som kan settes i årshjulet i fellesskap med foreldre, der regien kan foregå for eksempel i grupper sammensatt på tvers av partene. Inkluderende fellesskap som ideal i samarbeidet vil også ha implikasjoner for barnas sosiale verdier. Dette bør gjenspeiles i formuleringer for eksempel om foreldre og ansattes ansvar som gode sosiale rollemønstre, og kan tydeliggjøres både i årsplanen og i foreldresamtaler. Hjemmet er barnets fremste arena for sosialisering, og det ligger i foreldres rolle å ta ansvar for å overføre grunnleggende verdier til barna. Verdier som formidles ivaretar partenes opplevelse av anerkjennelse i et inkluderende fellesskap. Slik har barnehagen mulighet til å myndiggjøre foreldre, og styrke dem i sin rolle i samarbeidet. For å understøtte hvordan anerkjennelse kan fremme myndiggjøring, vil jeg sitere fra eksamenstekst i faget «tilpasset opplæring i et didaktisk

perspektiv». Denne teksten omhandler eksempler på hvordan hjemmet kan løftes fram som betydningsfull innenfor opplæring:

«... avdekking av barnets kunnskap og litterasitet, eller «funds of knowledge» som utgjør «funds of identity» i det barnet anvender disse kunnskapene i sin definisjon av seg selv. Disse begrepene handler om historisk og kulturell kunnskap som distribueres i sosial samhandling, i tråd med Vygotskys læringsteori, og er viktige for utvikling av selvet. Å bli kjent med egne «funds of identity» bidrar til evnen til å forstå seg selv, uttrykke seg og definere seg selv (Esteban & Moll 2014, s.37) Her blir kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og barnehage svært betydningsfull. Flerstemmighet (Becher, 2015, s.12), transspråking og transspråkingsrom (Garcia & Wei, 2019, s.40) er nyttige begreper å kjenne i arbeidet med didaktisk tilrettelegging for språkutvikling og foreldresamarbeid i barnehagen (Solhjem, 2022, s. 10)».

Et godt system for inkludering og anerkjennelse i foreldresamarbeid hører tett sammen med begrepet tilpasset opplæring; å tilrettelegge med varierte arenaer, på varierte måter og med variert innhold (Solhjem, 2022, s. 10). Slik kan en bedre sikre et utbytte for alle i foreldregruppa, samtidig som at barnehageeier sørger for at inkluderingstanken får bre seg utover alle som deltar i virksomheten, og deltakerne får en opplevelse av sammenheng.

### **5.5 Prosjektets begrensninger**

Dette prosjektet har begrensninger i form av å mangle reelle eksempler på konsekvenser for sosial praksis. For å få et reelt inntrykk av anerkjennelse og inkluderende praksis i foreldresamtaler, hadde det vært interessant å gå videre med observasjoner av pedagogiske ledere og foreldre i samhandling. Dette hadde også gitt svar på implikasjoner som finnes for hvilke diskurser som råder i foreldresamtaler. Prosjektet kan ikke besvare hvordan makt fordeles mellom dokumenter, pedagogens praksis eller foreldres innflytelse på samtalen.

Å avdekke foreldrerepresentanters opplevelse av inkludering i foreldrearbeidsutvalg, eller foreldres opplevelse av valgprosesser inn i slike verv, hadde gitt et interessant innblikk i praksis for inkludering. Her kommer dette prosjektet til kort, ved kun å avdekke mulige implikasjoner for praksis. Foreldres opplevelse i disse prosessene knyttet til formelt foreldresamarbeid, kan være en retning for videre forskning.

## **Kapittel 6. Avslutning**

I inngangen til dette prosjektet var min motivasjon å avdekke hvilke føringer som ligger til grunn for den varierende praksisen jeg har erfart med foreldresamarbeid. Min nye kunnskap gjennom studiet i tilpasset opplæring, gjorde at jeg ble nysgjerrig på om ansatte og foreldres habitus og sosiale kapital hadde avgjørende utslag for hvordan barnehagen involverer foreldre i sitt arbeid. I lys av formene for anerkjennelse og anerkjennelsens kraft, er jeg fortsatt interessert i å finne ut av om anerkjennelsens egenskaper kan gi styrket profesjonalitet og være med på å utjevne sosial ulikhet. Dette prosjektets funn understreker at det er ulikheter i hvordan foreldre og barnehages plikter og ansvar blir vektlagt i styringsdokumenter for barnehage. Barnehagen har en betydningsfull rolle, mens betydningen av anerkjennelse for foreldrenes rolle og plikter ser ut til å komme i bakgrunnen i dokumentene som skal gi føringer for praksis. Dette gir et svakere utgangspunkt for foreldresamarbeid i styringsdokumentene. Selv om Barnehageloven er tydelig i §3 (Lovdata.no, 2005), finnes det i liten grad tydelige føringer for tilrettelegging av foreldresamarbeid i dokumentene som står nærmest barnehagens praksis (kapittel 4). For å styrke foreldres medvirkning kan det tenkes at innslag av myndiggjøring og likestilt ansvar i styringsdokumentene kunne bidratt til å balansere partenes makt og innflytelse (Amundsen, 2019, s. 132). Inkluderende praksis forutsetter at det stilles krav til tilrettelegging for mangfold og deltakelse i fora som foreldreråd og FAU. En slik type artikulert likeverd i styringsdokumenter, sammen med opplevelse av anerkjennelse fra toppen av organisasjonen, vil kunne forplante seg ut i alle formelle og uformelle møter mellom deltakerne; foreldre og ansatte, ledelse og barn.

Kunnskap om begrepene inkludering og anerkjennelse kan endre synet på verdien for foreldresamarbeidet. Slik kan foreldres ressurser gjøres mer tilgjengelige, og skape videre bidrag som kan gi ringvirkninger og oppleves verdifulle for alle parter. Om disse effektene i tillegg kan styrke familier i troen på seg selv og egen fremtid, har opplevelsen av anerkjennelse kommet til sin rett.



### Bibliografi

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet. Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, Y., & Solbue, V. (2016). *Mangfold i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernt, J. F., & Boe, E. (2023, oktober 15). *Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/forskrift>
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. . Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bratberg, Ø. (2019). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Bufdir. (2023, januar 27). *bufdir.no*. Hentet fra Barne-, ungdoms og familiedirektoratet: <https://www.bufdir.no/fagstotte/barnevern-oppvekst/barnevernsreformen/foreldrestotte-sentralt-i-arbeid-med-forebygging-og-tidlig-innsats/>
- Bufdir. (2024, februar 24). *bufdir.no*. Hentet fra Barnevernsreformen - en oppvekstreform: <https://www.bufdir.no/fagstotte/barnevern-oppvekst/barnevernsreformen/>
- Danielsen, K. W. (2020). *Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen*. Oslo.

Dansk Clearingsouse for Uddannelsesforskning. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging. Aarhus: Aarhus Universitet. Hentet fra <http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/>

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: forelesninger holdt ved Collège de France 1970-1971*. . Paris: Spartacus.

Grue, J. (2023, august 3). *Store norske leksikon*. Hentet fra [snl.no](https://snl.no/diskursanalyse):  
<https://snl.no/diskursanalyse>

Hitching, T. R., Nilsen, A., & Veum, A. (2021). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jørgensen , M. W., & Phillips, L. (2019). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Korsvold, T. (2023, Oktober 15). *Barnehageloven*. Hentet fra Store norske leksikon:  
<https://snl.no/barnehageloven>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Meld. St. 6 (2019–2020)*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3#kap3-1>

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Barnehagen for en ny tid.*

*Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Regjeringen. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 18). *Regjeringen vil ha mange flere barnehagelærere i barnehagen*. Hentet fra regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-mange-flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2959637/>

Kunnskapsdepartementet. (2024). *Et jevnere utdanningsløp- barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskursjoner*. Oslo: Novus Forlag.

Lovdata. (2005, oktober 08). *Lov om barnehager*. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Lovdata.no. (2005). *Barnehageloven. Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Lundgaard, H. (2023, Juli 7.). *Skolebyråden:- Å bruke skjellsord mot skeive handler ikke bare om religion. Aftenposten*.

- Løkås, M. T. (2022, Oktober 11.). Styrket bemanning i barnehagene: - Nå vil vi se på hva flere hender faktisk vil føre til. *barnehage.no*.
- Nafo. (2024, februar 25). *www.nafo.oslomet.no*. Hentet fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring: <https://nafo.oslomet.no/barnehage/foreldresamarbeid/>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B., & Jordheim, H. (2019). Cappelens upopulære podkast. *Michel Foucault - Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen Damm.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norheim, H. (2022). *Partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in early childhood education and care*. Horten: USN.
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). *Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research*. Routledge. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/1350293X.2020.1836582?needAccess=true>
- Olsen, B., Hans-Jørgen Wallin, & Arve Hjelseth. (2023, Oktober 29.10). *Pierre Bourdieu*. Hentet fra Store norske leksikon: [https://snl.no/Pierre\\_Bourdieu](https://snl.no/Pierre_Bourdieu)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2021, 01 27). *FNs barnekonvensjon*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Regjeringen. (2023). *Barnehagen for en ny tid*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/?ch=1>.

Regjeringen. (2023, februar 9). *regjeringen.no*. Hentet fra Kvalitet i barnehagen:

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

Rikter-Svendsen, T. (2017). *Lovteksters funksjonalitet i en språklig og kommunikativ sammenheng*. UiO.

Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

Skoglund, R., & Åmot, I. (2022). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solberg, J. (2019). Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen - nok voksenrammer? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*.

Solhjem, A. V. (2022). Eksamen: Tilpasset opplæring i et didaktisk perspektiv.

Språkrådet. (2024). *Ordbøkene.no*. Hentet fra ordbokene.no:

<https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=skal&pos=verb&scope=ei&perPage=20>

Statped. (2022, 08 01). *Hva er inkludering*. Hentet fra statped.no:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/#Hvordan%20Forst%C3%A5%20inkludering?>

Statped. (2024, Februar). *Statped*. Hentet fra Hva er inkludering?:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Svennevig, J., & Henriksen, A. H. (2023, Oktober 24). *modalitet*. Hentet fra

<https://snl.no/modalitet>

Trøndelag forskning og utvikling. (2019, September). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. Hentet fra udir.no:

<https://www.udir.no/contentassets/0A8e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>

Tvinnereim, K. R., & Bergset, G. (2023). «Det er veldig forskjellig fra hjemlandet mitt»: Migrantforeldres erfaringer med kommunikasjon og samhandling med barnehagepersonalet. *Nordic journal of comparative and international education*.

Udir. (2022). *Barn med spesialpedagogisk hjelp – barnehage*. Hentet fra Udir.no:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet. (2024, mars 6). *Udir.no*. Hentet fra Støttmateriell til rammeplan for barnehagen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/>

Vartun, M. (2023, august 28). Barnehagen, skolen og oppvekstmiljøet påvirker barnets fremtidsutsikter. Hentet fra [www.uio.no](http://www.uio.no):

<https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/barnehagen-skolen-og-oppvekstmiljoet-pavirker-barnet.html>

Wolf, K. D. (2020). *Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen*. Oslo: Storbyuniversitetet.