

Hva innebærer tradisjonene fra barnehage og skole?

En diskusjon om læreplanformuleringer og innholdet i 1. klasse

Sidsel Germeten

Bakgrunn

Læreplanverket for den tiårige grunnskolen i Norge (L97) skriver om organisering, innhold og arbeidsmåter som skal ligge til grunn for lærernes arbeid i småskoletrinnet. Der står det blant annet at innholdet i 1. klasse skal være ”preget av tradisjonene både fra barnehage og skole” (L97:73). For å forstå læreplanformuleringenes opphav og ”historie”, kan det være sentralt å presisere en relasjon til et annet uttrykk som har festet seg til beskrivelsen av innhold, organisering og arbeidsmåter i 6-åringenes pedagogiske tilbud gjennom de siste 15 årene, og det er ”det beste fra barnehage og skole...” Mitt mål i denne artikkelen er å foreta en analyse av disse utsegnene, for å tydeliggjøre hvordan ulike politiske uttrykk oppstår, hvordan retorikken sirkulerer og hvordan slike uttrykk blir oppfattet og brukt. I en tid der evaluering av Reform 97 står på den politiske dagsorden, kan det være nødvendig å ta et tilbakeblikk for å se videre framover.

Det beste fra barnehagen og skolen...

Helt fra mediadebatten i og omkring ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer” har diskusjonene dreid seg om å kontrastere og peke på ulikheter

mellom barnehager og skoler. Retorikken har dermed knyttet institusjonene til to ulike pedagogiske tradisjoner kalt *barnehagetradisjonen* og *skoletradisjonen* (FAD/KUD 1984, FFD/UFD 1990, KUF 1993, Stortingsmelding nr. 40 (1992-93), Germeten 1990, 1995, 1999a, 1999b, Haug 1991, 1992, 1996, Riksaasen 1994, Skram 1995). Opprinnelsen til det andre uttrykket jeg diskuterer her, uttrykket ”det beste fra barnehage og skole...”, finner vi tilbake til 1984, da diskusjonen rundt 6-åringenes pedagogiske tilbud dreiet seg om samarbeid mellom barnehage, skole og fritidshjem. Den gang utredet en arbeidsgruppe alternative løsninger og økonomiske konsekvenser for ulike modeller for samarbeid på tvers av institusjonsgrenser i en utredning fra Forbruker- og Administrasjonsdepartementet og Kirke- og Undervisningsdepartementet. (FAD/KUD 1984). Innholdet i 6-åringenes tilbud ble den gang så vidt berørt i innstillingen. Haug (1991:42) skriver at med departementet FADs deltakelse kom barnehagepedagogikken sterkere fram, enn om saken hadde vært behandlet av KUD alene. I innstillingen fra FAD/KUD står det blant annet:

Vi forsøker å angi en middelvei mellom barnehagens og skolens tradisjoner. De tradisjonelle innholdsområdene fra barnehage og skole må gjenfinnes, og tilegnelse av holdninger, ferdigheter og kunnskaper som lovene og Mønsterplanen forutsetter, må tilfredsstilles (FAD/KUD 1984:75-76).

Her antydes ”en middelvei mellom barnehagens og skolens tradisjoner” som sentral for innholdet. Dette ble senere endret til ”overgangspedagogikk” eller en ”ny” pedagogikk som skulle basere seg på ”det beste fra barnehage og skole”. Haug (1996:51) skriver at første gang uttrykket kom på trykk var i et prinsippnotat fra den faglige ledelsen av forsøkssekretariatet for ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene” i arbeidet med å konstruere en sentral, veiledende læreplan for forsøksvirksomheten (FFD/UFD 1990). Gjennom diskusjoner i politiske organ, media og fagforeninger om hva som var ”best” for 6-åringene, kan det i ettertid se ut til at det var nødvendig for forsøkssekretariatet å finne et uttrykk som kunne fungere som et kompromiss mellom partene i konflikten. Hvem vil være uenig i å bringe ”det beste” fra både barnehagen og skolen inn i 6-åringenes tilbud? Men, uenigheten var der. På den ene siden i debatten sto de faglige og politiske kreftene som sammenlignet Norge med Europa og den delen av verden der elever begynte på skolen tidligere enn i 7-årsalderen (den gang Høyre, Fremskrittspartiet og Norges største avis Aftenposten). Representanter for

det motsatte synspunktet sto Arbeiderpartiet for sammen med Sosialistisk Venstreparti, Sentrumpartiene, diverse lærerorganisasjoner, Steinerskoleforbundet og Norges Husmorforbund. De partene som var imot skolestart for 6-åringene hadde ulike begrunnelser for å være enige om en sak, nemlig at 6-åringene *ikke* hadde det "beste" tilbudet på skolen. Samtidig var de samme partene uenige om hva som var "best" for 6-åringene: Barnehage, førskoletilbud eller opphold hjemme. For eksempel var det viktigste for førskolelærerne (den gang i Norsk Lærerlag) at tilbudet til 6-åringene skulle være mest mulig lik en "vanlig" barnehage, uansett om tilbudet i forsøket eller senere ble lagt til barnehage eller skole.

Debatten om innholdet for 6-åringene ble ført i kjente spor, skriver Haug (1996:52ff), der progressive og liberale interesser sto mot hverandre. Etter hvert var det de progressive kreftene som fikk gjennomslag i politiske formuleringer, og førskolepedagogikken skulle danne grunnlag for innholdet i tilbudet til 6-åringene. Uttrykket "det beste" dukket etter hvert opp i flere politiske dokumenter på 1990-tallet (St.melding 40 (1992-93), utkastet til "Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige skolens oppbygging, organisering og innhold", St.melding nr. 29 (1994-95), Haug 1996:54). Det som startet som et politisk kompromiss og et forsøk på å bygge bro over motsetninger, endte opp som en formulering som forskjøv den politiske diskusjonen om innhold i 6-åringenes pedagogiske tilbud fra statlig nivå ned til den enkelte klasse og enkelte lærer. Som del av et faglig innhold, kan "det beste fra barnehage og skole..." stå for en myk og gradvis overgang fra barnehagens innhold og arbeidsmåter til et mer skolefaglig og kunnskapsrettet innhold. Fordi dette uttrykket rommet mye av det (blant andre) førskolelærerne ønsket for tilbudet til 6-åringene, sirkulerte uttrykket i fagtidsskrifter, boktitler og politiske debatter i flere år. Formuleringen "det beste" forsvant fra offentlige dokumenter med utkastet til nytt læreplanverk etter høringsrunden 1995/96, men uttrykket hadde "festet seg" og kan sies å være i bruk fremdeles blant pedagoger. Ut fra erfaring med videreutdanning og etterutdanningskurs av lærere i småskolen mange steder i Norge er uttrykket fortsatt operativt, særlig i førskolelæreres eksamensbesvarelser i blant annet videreutdanningsenheten "Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet" (PAPS I og II).

I den endelige teksten i L97 var uttrykket "det beste fra barnehage og skole" fjernet, og i den formuleringen som nå skulle danne grunnlaget for 6-åringenes skoletilbud het det at innholdet i 1. klasse skal bygge på "tradisjonene fra både barnehagen og skolen". I denne formuleringen finnes det fortsatt en innbakt rasjonalitet om at det skulle kunne identifiseres to ulike

pedagogiske tradisjoner – en fra barnehage og en fra skole. Fordi skolen så åpnet sine dører for førskolelærere som klassestyrere for 6-åringene, lå det også implisitt en forestilling om at når førskolelærere arbeidet med 6-åringene i skolen, skulle det være med på å bringe barnehagetradisjonen inn i klasserommet (KUF 1993). Innholdet i tradisjonen ble da knyttet til førskolelærernes personlige kompetanse og utdanningsbakgrunn, ikke til institusjonens fysiske rammer eller denne i kombinasjon med førskolelærerne. Det som da ble tatt for gitt, var troen på at en tradisjon skal kunne ”deles opp” og knyttes til førskolelærernes kompetanse alene, men like fullt være virksom som *en* (her: barnehage)tradisjon.

Et feministisk analyseperspektiv

Å analysere og dekonstruere uttrykk som ”det beste fra barnehage og skole” eller ”barnehage og skoletradisjonen” kan bli møtt med en feministisk kritikk mot et dikotomisk tenkende som innebærer at det implisitt er forestillinger om to motsatte ”verdener”. Som begrepsparet mann-kvinne står det ene i motsetning til det andre (Lenz-Taguchi 2000). Marginalisering, utenforskap og ”den andre” som posisjonering står da sentralt. Den ”ene” (f.eks. barnehage) beskrives som motsatt til den ”andre” (skole). Den første som nevnes er (som oftest) mer positivt ladet i sin term, enn den ”andre”, og den ”andre” har ofte sin begrunnelse i ”det første”. Eksempler her: rett/galt, pent/stygt, trygg/utrygg. Ut fra min vurdering har termene barnehage- og skoletradisjon også fått slike konnotasjoner. I en politisk situasjon, med utgangspunkt i ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene” og tiden som fulgte etter forsøket fram til Reform 97, kunne det være hensiktsmessig å beskrive innholdet i tilbudet til 6-åringene i de to pedagogiske institusjonene gjennom å kontrastere forskjellene på de to. Hvorfor skulle det ellers være så stor politisk og faglig uenighet om 6-åringenes framtid?

Å beskrive barnehage og skole gjennom forskjeller, skaper ulike sider av ”orden” mellom de to (Foucault 1999, 2001). Dette skjedde for eksempel ved å framstille forholdet *dualistisk*, det vil si en konstatering av at det eksisterer to ulike (pedagogiske) tradisjoner, den ”ene” i barnehage og den ”andre” i skolen. For det andre ble tradisjonene beskrevet ut fra en *polarisering*, det vil si at tradisjonene befant seg på hver sin ende av en skala eller dimensjon. For det tredje ble barnehage- og skoletradisjonen framstilt *dikotomisk*, hvilket innebærer en rangering mellom de to som motsatte en-

heter. Deskriptive kategorier som hvit/svart, her/der, trivelig/utrivelig er uttrykk for både vurderinger og rangering av posisjoner i forhold til hverandre. Når den "ene" er overordnet, er den "andre" underordnet. Det som ansees som utrivelig settes i relasjon til den motsatte preferanse. Derfor finnes det et implisitt budskap knyttet til termene. Slik oppstår begreper og uttrykk som kjeder av termer som automatisk assosieres med hva som oppfattes som henholdsvis "skole" og "barnehage".

Ut fra et historisk perspektiv kan barnehage og skole beskrives ut fra ulike begrunnelser og politisk opprinnelse. Det vi da samtidig overser, er en eventuell likhet mellom de to institusjonene. Skulle det vært trukket fram, kunne det f.eks. være at i Norge er begge betraktet som utdanningsinstitusjoner for barn med retningslinjer i lov og forskriftsfestet læreplan. Begge har kristen formålsparagraf, støttes av det offentlige økonomisk, og har bestemmelser om at tilsatt personale skal ha lærerutdanning. Det siste skulle tilsi at det er mer *felles* mellom barnehage og skole, enn det som inkluderes i en gitt forståelse av uttrykket "fra både barnehage- og skoletradisjonen" som brukes i L97.

Om tradisjonsbegrepet og relasjoner mellom kulturer og tradisjoner

Hva består en tradisjon av, og har tradisjon en annen betydning enn det nærliggende begrepet kultur? Hylland Eriksen (1993:15) definerer kultur som "det levesett og den verdensanskuelse medlemmene av en bestemt gruppe har felles, og som skiller dem fra andre grupper". I definisjonen trekkes to forhold inn: det som samler kulturen internt og det skiller kulturen eksternt fra andre kulturer. I dette tosidige forholdet kan det se ut til å være like strategisk viktig å differensiere seg og sin kultur fra "andres" kulturer, ikke bare synliggjøre hva "egen" kultur består av. Forskjelligheten fra "andre" kan se ut til å være viktigere mange ganger, enn "egen" likhet. Slik sett kan kulturer bli sett på som likere ved at de betraktes som mer ulik "andre". Ethvert fellesskap har det "problem" at ikke alle kan være med, så gruppen eller "kulturen" må være avgrenset utad. Det finnes mange måter å avgrense seg på: grunnlaget kan være politiske ideer, språk, slektskap eller myter om felles opprinnelse.

Framveksten og avgrensningene av barnehage og skole som kulturer kan ha referanse til Hylland Eriksens perspektiv på hva som samler og skil-

ler kulturer. For det første framstilles barnehage og skole som om de har ulik historisk bakgrunn basert på ulike politiske ideer og status (Haug 1992). For det andre snakker ikke personalet i barnehage og skole samme "språk" (Rosenqvist 2000). Rosenqvist trekker inn eksemplet om undervisning (i skolen) versus lek og omsorg (i barnehagen). For det tredje kan barnehage og skole beskrives ut fra ulikt "slektskap" og opprinnelse, basert på historiske røtter, for eksempel gjennom personalets ulike utdanninger. Om forskjellene er reelle, suspekterte, konstruerte eller imaginære spiller ingen rolle så lenge gruppedannelsen er levende, og det fortsatt finnes medlemmer som sverger at de er tilhører samme gruppe (jfr. Hylland Eriksen 1993). Slike besvergelseser står sentralt i dannelser av alle kulturer, og innebærer ord og begreper, samt oppfatning og mening med disse. I tilknytning til besvergelseser knyttes ofte ritualer. Hylland Eriksen (1993:40) ser på slike besvergelseser og ritualer som uttrykk for metaforisk slektskap, og peker på at "historien har vist" at metaforiske slektskap overlever ideologier. Slektskap har ikke alltid å gjøre med blodsband og genetisk opphav, derfor er de metaforiske. Ritualer framstår ofte som ytre kjennetegn på kulturer, og er ofte gjentakende handlinger, seremonier, som fører gruppens medlemmer inn i kulturen. I barnehage- og skolesammenheng kan f.eks. utdanning og praksisopplæring av nye yrkesutøvere trekkes inn som analogt med slike "seremonier" (jfr. Riksaasen 1994). En del av "besvergelsene" finnes også i de tekstene studentgrupper leser i lærerutdanningen. At det vektlegges ulike lærebøker f.eks. i faget pedagogikk i førskolelærer- og allmennlærerutdanning, må kunne sies å ha betydning for at ulike lærergrupper snakker ulikt "språk". Forskjellige pedagogiske lærebøker kan understreke ulike betydninger og tolkninger av like og samme tema nedfelt i lærerstudentenes rammeplaner i utdanningen. På den måten kan studentene komme ut med ulik vektlegging av pedagogiske prinsipper og ulike syn på barn og læring.

Et annet sentralt begrep knyttet til kultur er grenser, skriver Hylland Eriksen (1993). Det som opprinnelig befestet en kultur ("vår") som særegen og annerledes enn andre kulturer, er grensen mellom oss. En dikotomi som "vi" og "de" inneholder ofte kjeder av egenskaper som gir karakteristikk av området som identifiseres. For å belyse dette vil jeg gi et eksempel gjennom følgende konstruerte utsagn: "Vi førskolelærere i barnehagen kan noe om lek og barns individuelle behov, mens allmennlærere i grunnskolen bare kan noe om fag og kollektive arbeidsformer overfor grupper og klasser." I dette utsagnet uttrykkes kjeder av egenskaper som henger sammen og disse er innbyrdes avhengige av hverandre, og avhengige av å bli

kontrastert til de "andre". Kjeden "barnehage-førskolelærere-lek-barns individuelle behov" settes opp som kontrast til "skole-allmennlærere-fag-kollektive arbeidsmåter". Gjennom ordet "mens" i sitatet, konstitueres et "vi" som har den riktige oppfatningen i forhold til "de andre". Hvilke ord og begreper som er innenfor eller utenfor kjeden av egenskaper, kjennetegn eller uttrykksformer kan være tilfeldig, men det er ikke tilfeldig *at* de er der sammen. De er uttrykk for kulturelle besvergelses for å holde grensene klare, selv om grenser ikke alltid er entydige i form av hvor og når de markeres. Det viser at grenser ikke alltid er faste, men har både gråsoner og uklare demarkasjonslinjer. Et eksempel som kan illustrere dette, kan uttrykkes gjennom spørsmålet om det finnes lek på skolen og ikke bare i barnehagen? Spørsmålet kan være knyttet til kjeden av "besvergelses" om en fast og avgrenset barnehagekultur, der lek er et sentralt fenomen, men ikke tilsvarende til stede i skolen. Spørsmålet kunne (kanskje) blitt besvart av allmennlærere, skoleledere, foreldre til skoleelever og elevene selv på denne måten: "Ja, barn leker for eksempel ute i friminuttene, og de leker i gym- og musikktimer." Førskolelærere, barnehagestyrere, foreldre til barnehagebarn og barnet selv ville (kanskje) ha svart: "Nei, det er ikke lek, fordi det er ikke fri lek i gym- og musikktimer." Svaret fra "barnehagen" overser for det første deler av utsagnet til "skolen" ved å ignorere lek i friminuttene, og gjennom det konstateres det at "barnehagens" oppfatning av lek som "fri lek" er det eneste riktige synet på lek. "Fri lek" er den *egentlige* leken, og kulturelle "blandinger" ansees som trussel mot grensene.

I pedagogisk litteratur om skole og barnehage har det vært brukt begrepene kultur og tradisjon om hverandre (f.eks. Haug 1991). Min definisjon innebærer at tradisjonen synliggjør kulturen i handling (Germeten 2002), det vil si at vi kan avlese tradisjonene som kulturen er innskrevet i gjennom observerbare kjennetegn. Det vi da kaller tradisjoner i norsk barnehage og skole vil kunne avleses gjennom f.eks. "Rammeplan for barnehagen" og L97. Norsk skoletradisjon vil for eksempel gjennom L97 være kjennetegnet av "enhetsskolen", "tilpasset opplæring" og "kristen formålsparagraf", skriver Nordahl (2000). Tradisjoner vil også kunne ha lokale kjennetegn, ikke bare statlige og autoriserte som i eksemplet med læreplanene. Tradisjoner kan også sees på som arv, og denne arven, i både barnehage og skole, kan være ensbetydende med opplysningstidens syn på "utvikling", "endring" og troen på "framskritt" og utdanning av "det vitenskapliggjorte barnet" (Dahlberg & Lenz-Taguchi 1994:12).

Tradisjoner "sitter i veggene" i skole og barnehager, og kommer blant annet til syne gjennom møblering av klasserom, organisering av tid, mate-

rial- og læremiddelbruk, men også i synet på barnet, på læring og på kunnskap. En pedagogisk tradisjon er det vi betrakter som inkluderende i det fagområdet vi navngir som "pedagogikk", det vil si virksomhetsområdet læring, undervisning, oppdragelse og sosialisering i barnehage og skole (KUF 1999:39). Pedagogiske tradisjoner i skole og barnehage grupperer visse kulturelle kjennetegn i lærernes ordvalg og handlingsmønstre. En tradisjon kan da betraktes både som en posisjon og et perspektiv, og disse vil variere ut fra hvem og hvor tradisjonen beskrives fra. Tradisjoner sett innenfra kan gi andre betraktninger enn et utenfra-perspektiv. Etter hvert som tradisjoner gjentar seg, skapes forventninger hos oss om at bestemte ting skal skje på en bestemt måte og til en bestemt tid. Det er dette som til sammen skaper begrepet tradisjon, og det er kun *enhetligheten* (Foucault 1972: 21, bruker begrepet *unity*) som er tradisjonen. Det vil si at vi oppfatter kun tradisjonen som summen av delkomponentene, og forbinder ikke tradisjonen med enkeltelementer som "tradisjonen" består av. Tradisjoner virker på den måten som en disiplinerende teknologi (Gore 1998) som over tid kan virke ivaretagende, inkluderende, forutsigbar og implisitt for noen, men som samtidig ekskluderer, setter grenser og holder andre utenfor.

Implisitt vil det derfor være mye som blir tatt for gitt og ansett som "rett og galt" innenfor og mellom "barnehage- og skoletradisjonen". Dette gjelder konkret og formulert begrepsbruk, syn på barn, læring og kunnskap, hva som inkluderes og ekskluderes av arbeidsformer eller sosiale og organisatoriske "verdier", og hvilken funksjon og posisjon den voksne inntar eller blir inntatt i. Denne prosessen innebærer en søken etter "identifikasjon" av uttrykket "barnehage- og skoletradisjonen". I tråd med det perspektivet som jeg har skrevet meg inn i her, har et utsagn som "barnehage- og skoletradisjonen" ingen fast betydning, men er knyttet til ulike menneskelige forestillinger opp gjennom tidene som både inkluderer og ekskluderer "sannheter".

Er barnehage- og skoletradisjonen to motsatte fenomener?

Tidligere undersøkelser om 6-åringer og skolestart har spurt førskolelærere og allmennlærere om hva de oppfatter som barnehagens og skolens tradisjoner. Svarene som er blitt gitt av både førskolelærere og allmennlærere forbinder barnehage og skole med motsetninger slik det er beskrevet oven-

for. Etter en spørreundersøkelse tidlig på 1990-tallet (Germeten 1990) oppsummerte og listet jeg opp et utvalg av svar fra allmennlærere og førskolelærere på denne måten:

Barnehage som ...	Skole som
Frivillig	Obligatorisk
Lav status som opplæringsinstitusjon	Høy status som opplæringsinstitusjon
Helhetlig dagsrytme	Oppstykket dag i timer og friminutter
Lek	Undervisning
Tilsyn	Opplæring
Stor grad av selvforvaltning	Stor grad av voksenstyring
Individorientert mer enn gruppeorientert	Gruppeorientert mer enn individorientert

(fra Germeten 2002:91)

Å liste opp og figurere forholdet mellom barnehage- og skoletradisjonen på denne måten, er også en diskurs. Når kjennetegn eller karakteristika (jfr. "besvergelses") settes opp i en tabell på denne måten, kommer motsetningene tydeligere fram. Det er tilsiktet å gjenta figuren her, nettopp for å vise at oppsett og bruk av slike og andre modeller og tablåer har lagt grunnlaget for å bruke dikotomien i uttrykket "barnehage- og skoletradisjonen". Det kan være verdt å legge merke til hva som er satt opp som motsetninger. Det var både førskolelærere og allmennlærere som gjennom intervju uttalte at kjennetegnet ved barnehagen var "lek" og skolens "undervisning", – disse begrepene var altså ekskludert fra hverandre. Barnehagens tilsynsmandat er satt opp som motsetning til skolens opplæringsmandat ut fra institusjonens formålsparagrafer. Da Haug (1991:51ff) evaluerte "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer", diskuterte han barnehage- og skoletradisjon i et sosialiseringss- og et læreplanteoretisk perspektiv. Haug peker på at de pedagogiske tradisjonene blant annet kan avleses i de statlige styringssystem som målsystemet, det økonomiske rammesystemet og det juridiske reguleringssystemet. Disse tre rammefaktorene (Lundgren, Svingby & Wallin 1983) skaper et handlingsrom som lærere kan handle innenfor. Om lærernes handlingsrom er universelt og reelt, kan diskuteres. Rammefaktorene skaper likevel et bestemt sett med implisitte regler som styrer det pedagogiske arbeidet. Ifølge Haug er tradisjon en slik variabel som styrer læreres handlingsrom. Han knytter det til den norske barneha-

gens og skolens ulike historiske bakgrunn, utbyggingsmønstre og legitimitet, lover og økonomiske forordninger, og læreplaner og ”praksis” (Haug 1991:57ff). Haugs framstilling er også preget av institusjonenes ulikheter, motsetninger og distinksjoner. For eksempel når det gjelder ”praksis” i barnehage trekker han inn tre områder han mener kjennetegner arbeidet i barnehagen: frilek, rutinesituasjoner og voksenstyrte situasjoner. I ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer” viste barnehagemodellene at halvparten av tiden gikk med til fri lek, og derfor konkluderer han med at frileken er barnehagens kjennemerke framfor noe annet. Tilsvarende trekker han fram fagkunnskap som skolens viktigste innhold (Haug 1991:88).

Haug skriver videre at det innenfor de to tradisjonene finnes mange ulike varianter, men han betrakter likevel innhold, organisering og arbeidsmåter i skolen som er nokså fastlagt av læreplanformuleringer og læreplaner, i motsetning til i barnehagen som på det tidspunktet ennå ikke hadde fått sin rammeplan. Selv om arbeidsmetodene i skolen også kunne være rettet mot barnas interesser, var hensynet til faget alltid til stede. Barnehagetradisjonen, derimot, var barnesentrert både i valg av innhold, metoder og i organisering. Det ”ibuande behovet til barnet” som Haug skriver, er rettesnor for personalet i barnehagen. Oppgaven til personalet er å tolke behovene, og velge innhold ut fra barnets ”modning og interesser”. Den voksnes rolle i barnehagen blir da ”passiv tilrettelegger”, skriver Haug og nytter begrepene som knyttes til utviklingspsykologisk diskurs. Da Haug nesten 10 år senere diskuterte de politiske og faglige aspekter ved Reform 97 med et tilbakeblikk, trekker han på nytt fram den motsetningsfylte og dikotome framstillingen mellom barnehage og skole som kommer fram i politiske og faglige tekster (Haug 2000).

Diskusjon om det tatt-for-gitte

Dahlberg & Lenz-Taguchi (1994) skriver at den sentrale forskjellen på barnehage og skole er konstruksjonen av barnet, det vil si hvilket syn på barn, barndom, opplæring og lignende som institusjonene gir uttrykk for. Sentralt i konstruksjonen av barnet ligger både likheter og forskjeller mellom barnehage og skole, selv om forskjellene trekkes mest fram. Uttrykket ”barn som natur” representerer barnehagens syn, og uttrykket ”barn som kultur- og kunnskapskonstruktør” beskrives som skolens syn. I de uttrykkene ligger et sett av forestillinger om hvordan barn er og hvilken funksjon en institusjonalisert barndom skal ha. Utsagnet ”barn som natur” rommer

forestillinger om helhet og sammenheng mellom ”kropp og sjel”, om ”frihet” under tilsyn og beskyttelse av den voksne og ”opplæring gjennom lek”. Uttrykket ”barn som kultur- og kunnskapskonstruktør” presenterer barnet som ”kompetent”, men som ”kontrollert” og ”påvirkelig gjennom opplæring” (Dahlberg & Lenz-Taguchi 1994).

Dersom vi analyserer ”kjennetegnene” ved barnehage og skole videre slik de er framstilt til nå, ser vi at det som karakteriserer den ene institusjonen, som oftest har sin motsats i den andre. For eksempel settes frivillig opp som motsats til obligatorisk, helhetlig dag som det motsatte av oppstykket dag, beskyttelse som motsats til påvirkning osv. Det som videre kan trekkes ut av begrepsbruken kan belyse hvordan vi ser på posisjonering og konstituering av henholdsvis den ”ene” og den ”andre” tradisjonen. På den måten konstitueres diskurser. (Foucault 1972, 2001) om barnehage og skole som to motsetninger. Dikotomiene posisjonerer seg i forhold til hverandre, og sees som relasjoner avhengig av den ”ene” og ”andres” mulige definisjon og klassifisering. Det som er en egenskap ved den ene (f.eks. barnehagen) kan også sees på som en negativ karakteristikk av den andre, og dette innebærer sirkulerende kraftfelt innbyrdes og mellom klassifikasjoner. Martin (1994) fremmer påstanden om at utdanning til alle tider har implisert slik makt. Til tross for at kvinner i hovedsak har stått for all uformell oppdragelse og utdanning, så har formell utdanning i institusjoner som skolen vært mannens domene nesten fram til i dag (se også Hagemann 1992). Det ”store skillet” mellom menns og kvinners arena er knyttet til en offisiell mannlig og en privat kvinnelig sfære, og til mannens ”head” og kvinnens ”hand” (Allen 1991). Ulike feministiske perspektiver (Davies & Hunt 1994, Fendler 1998, Lather 1997) peker alle på ulike forhold og konsekvenser av at utdanningsspørsmål blir knyttet til *genus*, det vil si sosialt konstruert kjønn. Allen (1991: 19) skriver for eksempel at verdier som samarbeidsevne, avhengighet og fellesskap er representative for kvinners hverdagsliv, og dermed knyttet til den private sfære og mors rolle som oppdrager. Også Lenz-Taguchi (2000) peker på den nære forbindelsen det har vært og er mellom det arbeidet førskolelærere gjør i barnehagen, og konstruksjonen av seg selv som kvinne. Skolen, derimot, har alltid hatt som formål å danne og utdanne gutter, og var lenge forbeholdt mannlige lærere (Hagemann 1992:13). Dersom vi beskriver forholdet mellom skole- og barnehagetradisjonen i retningen av et genus-perspektiv, kan barnehage knyttes til egenskaper ved *det kvinnelige* og skole til *det mannlige*. Min begrunnelse for dette synet har blant annet opprinnelse i historiske beskrivelser om utdanning og kjønn. Skole har vært det offentliges an-

svar, mens barnehagen aldri har hatt legitimitet som offentlig institusjon på samme måten. Barnehage er blitt sett på som et kompensatorisk tiltak i Norge og skulle erstatte en fattig eller ressurs svak barndom. Barnehagene skulle derfor ligne mest mulig på hjemmet (de var for fattige eller for ressurs svake til å ha) og skulle på den måten være en "forlengelse av mors arm". Korsvold (1998) skriver at både de sosiale institusjonene for barn (asylene) og Fröbel-barnehagene med arven fra bl.a. Pestalozzi, hadde sin legitimitet og opprinnelse i den kvinnelige sfære og hjemmet. Arbeidet i disse institusjonene vevde privatliv og profesjonelt liv tett sammen. Nest etter morskallet, var barnehagelærerinne ansett som det beste yrket for en kvinne (Korsvold 1998:77). Skole var et lukket arbeidsmarked for kvinner fram til inngangen til det 20. århundre. Ut fra Foucaults maktperspektiv vil maktens kraft sirkulere innenfor og mellom både barnehage og skole på ulike måter, med ulik styrke og til ulike tider, selv om barnehagens legitimitet som utdanningsinstitusjon oppfattes som svak. Et argument for det siste kan være at barnehager sorterer under et Barne- og familiedepartement i Norge, og mens skoler ligger under et Utdannings- og Forskningsdepartement. De to departementenes arbeidsfelt kan sies å være delt inn i "myke" (barnehager-familie-likestilling) henholdsvis "harde" (skole-utdanning-forskning) arbeidsområder. Kjedene av begreper som beskriver og grupperer tilhørighet vil prege hvordan vi betrakter institusjonen. Barnehagens oppgave er sett på som forberedende til den (egentlige) opplæringen på skolen og ikke motsatt, det vil si barnehagen er underlagt eller undertrykket. I et annet utdanningsparadigme kunne det tenkes at skolen skulle bygge på barnehagens innhold, siden barnehagen er den første byggeklossen i utdanningssystemet om vi inndeler etter alder.

Skolens dominerende stilling overfor barnehagen er forsterket gjennom formuleringer i dagens lover, forskrifter og læreplaner. Det at skolen er for alle og krever pliktig deltakelse, settes opp som "viktigere" enn barnehagen som er et frivillig tilbud. Ut fra et annet perspektiv, med Korsvolds (1998) forestillinger om den "hjemmekoselige" barnehagen med praktiske sysselsettingsoppgaver, er ikke veien lang til å tenke "naturlig" og "riktig" om oppdragelse og opplæring i barnehagen, i motsetning til skolen som "teoretisk" og "kunstig". Forlengelsen av disse "besvergelsene" kan lett bli til tanken om den *gode* barnehagepedagogikken og den *dårlige* skolepedagogikken. Allen (1991) beskriver at de rammer og metoder rundt opplæring og utdanning som ligner på det familien bedriver, gjennom tidene er blitt sett på som det ideelle. Da er det lett å trekke paralleller til den "hjemmekoselige" barnehagens arkitektur og utstyr som de "rikti-

ge” omgivelsene for opplæring også av eldre barn. Dette siste understreker at barnehagen og skolen tradisjonelt ikke bare er blitt betraktet som to polare pedagogiske institusjoner med ulike oppgaver, innhold, organisering og arbeidsmåter, men at den ene er blitt betraktet som ”bedre” eller ”riktigere” enn den andre, helt avhengig av hvilket perspektiv som belyser hva.

Oppsummering

Målet med å dekonstruere uttrykket ”barnehage- og skoletradisjonen” har vært å få tak i hvilke ”vaners makt” som har preget og preger våre forestillinger i synet på hva som er eksplisitt og implisitt i begrepsområdets virkefelt. Gjennom det jeg har skrevet her, er det satt fram en hypotese om at vi er blitt forledet eller ”forført” til å tenke, ikke bare at barnehagen og skolen er to institusjoner, men at det knytter seg kjeder av begrep og forstillinger om ”tilhørende egenskaper” til de to institusjonene. Tradisjoner som enhetlig tankemønster inkluderer et sett av ”riktige” og ”gale” perspektiver på barns liv, ettersom organisering, innhold og arbeidsmåter kan karakteriseres som ”mer lik en vanlig barnehage” eller ”mindre lik en vanlig skole”. Ved å analysere og vurdere undervisning ut fra den synsvinkelen, vil de begrepene som knytter seg til barnehage- og skoletradisjonen kunne virke begrensende på beskrivelser og forståelse av hva som foregår i de to institusjonene, f.eks. av organisering som ”mer eller mindre voksenstyrt”, innhold som ”mer eller mindre lekepreget”, eller arbeidsmåter som ”mer eller mindre elevsentrert”. Reform 97 har i sammenheng med norsk utdanningspolitikk vært ansett å inneha et dynamisk utviklingssyn, med optimisme og endringsresultat som tatt-for-gitte forestillinger (Varkøy 2001:162). Noen av forestillingene har vært knyttet til at 1.klassens innhold skulle bygge på både barnehage- og skoletradisjonen. Måten vi bruker begreper på, er i seg selv disiplinerende. Om vi kaller skolens oppgave for tilsyn, omsorg eller opplæring sammen eller hver for seg som i L97, vil ikke ordene alene synliggjøre dimensjonen ”frihet” eller ”kontroll”. Begrepene må settes inn i en kontekstuell sammenheng.

Det kan være vanskelig å finne fram til et alternativt eller varierende begrepsapparat som kan beskrive hva som skjer i klasserommet når innholdet i barnehage- og skoletradisjonsbegrepet ikke strekker til. I beskrivelser av praksiser ønsker vi ofte at det regelbundne skal komme fram, ikke bare enkelte episoder og tilfeldigheter. Å tenke i dikotomier, ligger implisitt i vår tenkemåte, på samme måte som andre områder som skaper

”orden” eller ”system”, skriver Foucault (1999). Videre skriver han at i stedet for å være rasjonell og rettlinjert, kan vi bevege oss på tvers av tradisjonsbegrepene kjennetegn og inn i nye dimensjoner som setter fokus på relasjoner. I et slikt perspektiv vil frihet og kontroll kunne være i fokus, men problemet er at ”frihet” og ”kontroll” ikke alltid er lett å få øye på. Som uttrykk kan de operere i det skjulte, og være usynlig både innad som utad. ”Frihet” og ”kontroll” viser seg f.eks. gjennom den kunnskapen som legitimeres som ”sann”, gjennom det som blir inkludert og ekskludert i forhold til elever, i hvordan vi evaluerer, i interiør og arkitektur, i lærebøker og i utstyr og i bruk av tid og rom. Frihet og kontroll produserer ”goder” som aksept, anerkjennelse og inkludering, og kan derfor være attraktivt som ”inngangsbillett” for dem som blir definert innenfor. Desto sterkere blir markeringen av dem som faller utenfor. Derfor er det vesentlig å avsløre de teknologier som former frihet og kontroll. Jeg har, i denne artikkelen, argumentert for at begrepene barnehage- og skoletradisjon ikke lenger er egnet til å fange opp beskrivelser av den nye 1.klassen, slik det formuleres i L97. Når vi leter etter ”velkjente” kjennetegn og karakteristika innbakt i forestillingene om barnehage og skole, så lukker vi kanskje øynene for andre sider, f.eks. for likheter mellom de to institusjonene. Slik sporer vi ikke endringer som finner sted, enten de er vokst fram over tid eller er av begivenhetskarakter som plutselige, individuelle forandringer eller sprang. Ved å gjenta ”besvergelsene” om barnehage- og skoletradisjonen vil retorikken omkring de to tradisjonene bestå, selv om institusjonene forandrer seg og personene i institusjonene har begynt å handle annerledes.

Litteratur

- Allen, A.T. 1991. *Feminism and motherhood in Germany 1840 – 1914*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Dahlberg, G. & Lenz-Taguchi, H. 1994. *Förskola och skola – om två traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlaget.
- Davies, B. & Hunt, R. 1994. Classroom Competences and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education* 15 (3).
- Hylland Eriksen, T. 1993. *Kulturterrorismen*. Oslo: Spartakus Forlag.
- Familie- og forbrukerdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet (FFD/UFD). 1990. *Pedagogiske tilbud til 6-åringer. Veiledende rammeplan*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fendler, L. 1998. What is it impossible to think? A geneology of the educated subject. I: Popkewitz, T.S. & Brennan, M., red. *Foucaults Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Routledge.
- Foucault, M. 1999. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. 2001. *Dette er ikke en pipe*. Oslo: PAX Forlag.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Kirke- og undervisningsdepartementet (FAD/KUD). 1984. *Samarbeid barnehage og skole. Tiltak for 6-åringer*.
- Germeten, S. 1990. *Samarbeid barnehage og skole i et læreplanteoretisk perspektiv*. Hovedfagsoppgave, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Germeten, S. 1995. Barnehage og skole - planlegging og tradisjoner. I: Skram, D. *Det beste fra barnehage og skole*. Oslo: TANO Forlag.
- Germeten, S. 1999a. *Evaluerings av Reform 97: "På vei mot en ny grunnskole i Oslo"*. Delrapport I: Resultater av spørreskjemaundersøkelsen høsten 1998. HIO-rapport fra Høgskolen i Oslo nr. 5/99.
- Germeten, S. 1999b. *Evaluerings av Reform 97: "På vei mot en ny grunnskole i Oslo"*. Delrapport II: Nærstudier av fem 1.klasser 1998/99. HIO-rapport fra Høgskolen i Oslo nr. 8/99.
- Germeten, S. 2002. *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringens klasserom*. Doktoravhandling, Studies in Educational Sciences 50, Stockholm: HLS Förlag.
- Gore, J.M. 1998. Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy. I: Popkewitz, T.S. & Brennan, M., red. *Foucaults Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Hagemann, G. 1992. "SKOLEFOLK – lærernes historie i Norge", kap. 3, 4. og 5. AdNotam Gyldendal.
- Haug, P. 1991. *Institusjon, tradisjon og profesjon. Sluttrapport frå vurderinga av "Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar"*. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. 1992. *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS-Förlag.
- Haug, P. 1996. *Barnehage på skule. Evaluerings av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Rapport nr. 43. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Haug, P. 2000. When to start school? The case of Norway. *Nordisk Pedagogikk* 20 (1).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1993. *St. melding nr. 40 "...vi smaa, en Alen lange" Om 6-åringar i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1995a. *St.melding nr. 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). 1999. *Rammeplan og forskrift for allmennlærerutdanningen*.
- Korsvold, T. 1998. *For alle barn!. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Utdanningsvitenskapelig serie. Abstrakt Forlag.
- Lather, P. 1997. Other scenes of research: Postmodernism, poststructuralism and ethnography. Paper presented in Bergamo, Conference, October 1997. Bloomington, Indiana.
- Lenz-Taguchi, H. 2000. *Emanicipation och motstånd. Dokumentasjon och kooperative läroprocesser i förskolan*. Doktoravhandling, Studies in Educational Sciences 33, Stockholm: HLS Förlag.

- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin E., red. 1983. *Makten över läroplaner. En konferensrapport*. Rapport nr. 21. Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.
- Martin, J.R. 1994. Excluding women from the Educational Realm. I: Lybda Stone, red. *The Education Feminist Reader*. Routledge: New York.
- Nordahl, T. 2000. *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problemadferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling for dr.polit.-graden, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitet i Oslo. NOVA-rapport 11/00.
- Riksaasen, R. 1994. *Kunnskapskoder og "sosialisering til to lærerroller"*. I: Riksaasen & Vigeland. *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. TAPIR Forlag.
- Rosenqvist, M.-M. 2000. *Undervisning i Förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. Studies of Educational Sciences 27, Stockholm: HLS Förlaget.
- Skram, D., red. 1995. *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Oslo: TANO.
- Varkøy, Ø. 2001. *Musikk for alt (og alle)*. Avhandling for dr.art.-graden, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.

Sidsel Germeten
Høgskolen i Oslo
Avd. for lærerutdanning
Postboks 4 St. Olavs plass
N-0130 Oslo, Norge
e-post: Sidsel.Germeten@lu.hio.no