

Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis

Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis

Hilde Dehnæs Hogsnes

Sammendrag

Gjennom kritisk lesning av offentlige dokumenter, avisartikler, internasjonale evalueringer og ny teori gir artikkelen en illustrasjon av motstridene diskurser knyttet til kravet om sammenheng mellom barnehage og skole. Formålet med artikkelen er å gi en framstilling av hvordan krav om sammenheng mellom barnehage og skole bidrar til kolonisering av barnehagen.

Innledning

OECD (2001) understreket behovet for en mer helhetlig tenkning rundt barnehage og skole. I Norge har barnehagen fått ny departementstilknytning og er nå i samme departement som skolen, Kunnskapsdepartementet. Det påpekes i ny rammeplan at barnehagens ”egenart og tradisjoner skal ivaretas” samtidig som den ”ses i sammenheng med skolens virksomhet” (KD 2006a). I tråd med FNs barnekonvensjon er barn gjennom Lov om barnehager (KD 2005) sikret rett til medvirkning i barnehagen. Også ny rammeplan vektlegger barns rett til medvirkning, deltakelse og innflytelse. Samtidig markeres en overgang til et mer mål- og resultatorientert system.

Barnehagen har fått 43 mål for arbeidet med barna og 60 prikkpunkter¹ som angir retninger for personale. Intensjonen om en sterk start i en livs-lang læringsprosess, der barn skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole, kan i praksis føre til kolonisering av barnehagen. Kolonisering forstås her som at skolen overfører sin rasjonalitet, sine tradisjoner, arbeidsmåter og metoder for organisering til barnehager og andre tjenestetilbud for små barn (Dahlberg & Moss 2005:25).

Inspirert av Jørgensen og Phillips (2005) presentasjon av kritisk diskursanalyse søker artikkelen å analysere hvordan dominerende diskurser bidrar til opprettholdelse av ulike maktforhold. Diskurser representerer forskjellige måter å snakke om og forstå verden på. Ettersom jeg selv har en forankring i de diskurser jeg vil analysere vil jeg ikke kunne være objektiv. Ved å se forholdet mellom barnehage og skole gjennom en bestemt teori, her postkolonial teori, kan jeg imidlertid frigjøre meg fra noen av mine egne konstruerte sannheter. Gjennom å se ”gitte” sannheter om barnehage og skole som et resultat av politiske prosesser med sosiale konsekvenser, kan jeg utfordre dominerende diskurser knyttet til kravet om sammenheng mellom institusjonene.

Kolonialisme og postkolonialisme

Min fremstilling av kolonisering er hentet fra deler av Fanons (2002) bok, *Jordens fordømte*. Fanon tar utgangspunkt i kolonimaktenes undertrykkelse og utnyttelse av koloniene. Kolonialisme kan leses igjen innenfor et postkolonialt perspektiv, her representert ved Andersen (2002), Rhedding-Jones (2005) og Cannella (2005).

Kolonialisme fremstilles gjerne som politikk som går ut på å undertrykke eller utnytte avhengige områder utenfor ens eget land. Samtidig som kolonimaktenes styreformer, under kolonitiden, skulle overføres til koloniene kunne kolonisystemet opprettholdes gjennom å skape og bevisst forsterke forskjellene mellom kulturene. De verdiladede forskjellene ble gjerne fremstilt som absolutte og uoverstigelige sannheter og gagnet verken kolonisatorene eller de koloniserte. Framfor å supplere hverandre, sto

¹ For hvert fagområde, i alt 7, er det formulert ”mål for å fremme barns utvikling og læring og presisering av personalets ansvar” (KD 2006a:18). Under overskriftene ”For å arbeide i retning av disse målene må personalet...”(ibid:19–24) presenteres krav til personalets arbeid innenfor hvert fagområde. Kravene fremstilles punktvis, som prikkpunkter.

de ulike kulturer mot hverandre og utelukket hverandre gjensidig (Sartre 2002:35). De koloniserte kunne forandre sin situasjon ved å overta koloniasatorenes kultur, ved å la seg assimilere, eller de kunne velge å gi motstand til koloniseringen og det koloniserte menneske som kolonialismen hadde skapt (Rønning 2002:29).

Begrepet ”post-kolonial” kan relateres til den makt og effekt dominerende diskurser har på mennesker i dag. Kolonisering handler om hvordan en koloniseres gjennom diskurser og kan knyttes til undertrykking av mennesker som har andre syn på kunnskap enn det som dominerer (Ander- sen 2002:36). Kolonisering forstås som å *gjøre lik som*. Samtidig handler det om å få *de andre* til å virke *annerledes*. Perspektivet kan leses som me- tafortellinger om kolonisering innenfor ethvert felt (Rhedding-Jones 2005:111).

Ifølge Cannella (2005) lever vi i en tid der vi risikerer et begrenset, patriarkisk og kolonialistisk syn på barn, familier og utdanning. De som har makt og innflytelse i samfunnet lar kunnskap som tjener deres interes- ser få dominans innenfor ulike fagfelt. Samtidig ekskluderes andre. Kolo- niseringen foregår ikke nødvendigvis ved tvang, men heller ved å tillegge noen *behov*, behov som tjener makthavernes interesser. Et postkolonialt perspektiv vil, i denne sammenheng, kunne bidra til å vise hvem som iva- retas og hvem som blir marginalisert.

Hvordan kan så kolonisering av barnehagen leses innenfor dagens dominerende diskurser? Først noen eksempler fra norske aviser. I VG site- res kunnskapsministerens presentasjon av ny rammeplan: ”Nå skal læring- en i barnehagen skjerpes. Barnehagen skal bli mer lik skolen” (VG 2006a).

Noen måneder senere foreslår en representant for Arbeiderpartiet gra- tis førskole for femåringer som ett av flere punkter for en ”ny skolepoli- tikk” (VG 2006c, Aftenposten 2006b). Bakgrunnen for å gi femåringene tilbud i skolen er: ”Ettersom barna i dag lærer bokstaver og tall i barneha- gen kan det være til dels store forskjeller i læringsnivå og sosiale ferdighe- ter mellom skolebarna som har gått i barnehage og dem som ikke har det” (VG 2006b). Uttalelsen kan leses som en anerkjennelse av barnehagen. Politikerer gir uttrykk for at barnehagen utgjør en positiv forskjell i for- hold til barns læringsnivå og sosiale ferdigheter. I et postkolonialt perspek- tiv kan argumentet for å gi førskoletilbudet i skolen leses som at barnehage og skole nå ses som *så like* at femåringer like gjerne kan få sitt tilbud i skolen. Den nye skolepolitikkens konsekvenser for barnehagens innhold nevnes ikke. Dette kan en kjenne igjen fra 6-årsrefomen. Reformen ble gjort trinnvis. Til tross for at den fikk store konsekvenser for barnehagens

innhold, ble den i offentlige dokumenter omtalt som skolereform, aldri som en barnehagereform.

Ny rammeplan for barnehagen og nytt læreplanverk for skolen (KD 2006b, KD 2006c) skulle ses i sammenheng. Rammeplanen (KD 2006a) understreker at barnehage og skole har et felles ansvar for at barn kan møte ulikhetene med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger (KD 2006a:27). Dette felles ansvaret beskrives ikke i skolens læreplanverk. Jeg finner dette tankevekkende sett i lys av OECDs (2001) anbefalinger om likeverdig samarbeid mellom barnehage og skole.

OECD – om kolonisering

Forholdet mellom barnehage og skole kan ses i sammenheng med dominerende diskurser i samfunnet for øvrig, nasjonalt og internasjonalt. OECD (2001) åpner for et tettere samarbeid, på tvers av landegrenser, om hvordan man tilrettelegger for en sterk start i forhold til ”livslang læring”. Det fokuseres på betydningen av å kunne se barns læring og utvikling i et større perspektiv og hente styrke fra både barnehage- og skoletradisjonen (OECD 2001). Mens OECD fremhever et likeverdig samarbeid mellom barnehage og skole, viser rapporten fra 2006 samtidig en bekymring for at Early Childhood Education and Care (ECEC) i flere land går i retning av å bli mer kolonisert (OECD 2006). ”Schoolification has connotations of taking over childhood institutions in a colonising manner” (OECD 2006:62).

I OECDs rapporter fra 2001 og 2006 beskrives en sosialpedagogisk holdning til læreplaner i Norden. I andre land, som England og USA, har man en sterkere førskoletradisjon og er mer tilbøyelig til å fokusere på skolepregede mål. I disse landene er førskoleaktivitetene gjerne plassert på skolen og i flere land er de administrativt underlagt samme område som grunnskolen (OECD 2001, OECD 2006). Skolens koloniserende tendenser overfor andre tjenestetilbud til små barn kan gjenkjennes i begreper som *skoleforberedende aktiviteter* (Dahlberg & Moss 2005). Uten å stille seg spørrende til kravene skolen stiller, tar barnehager, og andre tjenester for små barn, ansvar for å gjøre barna klare til å mestre skolens krav. Begreper som ”readiness to learn” kan gi inntrykk av at barn ikke lærer før de begynner på skolen, eller, sagt på en annen måte, at barn ikke lærer slik skolen forstår læring (ibid).

OECD – om sammenheng

Begreper som sammenheng og kontinuitet kan leses ulikt innenfor ulike kontekster. Forskning viser at sammenheng, for barn, kan forstås som sammenheng knyttet til relasjoner. Opplevelse av sammenheng knyttes til muligheten for å fortsette sitt utdanningsforløp med venner, ha en overgangsperiode med en førskolelærer i nærheten og å oppleve fortsatt støtte fra familie (OECD 2006:69). En slik forståelse av sammenheng bryter med en forståelse der fokus i stor grad rettes mot forberedelse til skolen gjennom tilegnelse av kognitive ferdigheter. I USA og Englands ”readiness to learn”-praksis har læreren gjerne kompetanse knyttet til skolepedagogikk/didaktikk. Innenfor denne tradisjonen er det læreren som setter dagsorden for hva det skal undervises i. Barn (elever) ses i større grad som mottakere av kunnskap. Lek forstås i hovedsak som bordlek, eller spill, lite som lek der barn er forskere og selv får velge aktiviteter (OECD 2006, Bennett 2005).

Skolens historiske legitimitet har lagt til rette for struktur og praksis som stadig oftere karakteriseres som upassende for små barn (OECD 2006:62–63). Til tross for kritikken synes den såkalte skoleforberedende praksis å være svært innflytelsesrik. Amerikansk og engelsk forskning kan, blant annet på grunn av språket, formidles over store deler av verden. Vi påvirkes i stigende grad av strømninger fra USA og England, der barnehagen i større grad sees som forberedelse til skole (Johansson 2005). Jeg ønsker å se nærmere på hvordan ECEC framstår på Malta, et land som historisk sett har vært en del av det britiske imperium, og som er sterkt influert av den engelske tradisjonen.

ECEC innenfor en europeisk førskoletradisjon

Høsten 2006 presenterte Dr. Valerie Sollars arbeidet med dokumentet, *Early childhood education and care: a national policy* (Sollars m.fl. 2006) på Høgskolen i Oslo. Sollars har ledet en arbeidsgruppe som har undersøkt, beskrevet, vurdert og gitt sine anbefalinger innenfor ECEC på Malta. I tillegg til å foreta undersøkelser lokalt har arbeidsgruppa foretatt et komparativ studie der de presenterer ECEC i 5 andre OECD-land: Finland, Sverige, Tyskland, Singapore og Storbritannia (Skottland). Hvordan ses

ECEC på Malta og hvilke utfordringer pekes det på knyttet til sammenheng i barns utdanningsforløp?

If good quality early childhood education experiences are followed by poor school experiences, the positive experiences provided in early childhood settings can not produce lasting benefits (Sollars m.fl. 2006:13).

Begreper som ”good quality” og ”poor school experiences” kan bidra til en dikotomisk tenkning knyttet til institusjonene. Jeg finner imidlertid sitatet interessant ettersom det kan leses som en anbefaling om at skolen, i den hensikt å sikre sammenheng, i større grad bør bygge på erfaringer fra ECEC. I rapporten fra Malta (Sollars m.fl. 2006) ses skolen i sammenheng med ECEC.

En skoleorientert førskole

Retningslinjer for innholdet i ECEC ble utarbeidet gjennom *National Minimum Curriculum* (NMC) i 1999. NMC anbefaler en lekende pedagogikk ettersom dette er *en effektiv metode å fremme barnets helhetlige utvikling på* (Sollars m.fl. 2006:38). Rapporten fra arbeidsgruppa beskriver en praksis der fokus i stor grad rettes mot skoleforberedende aktiviteter, en praksis de selv betegner som ”upassende” for små barn. Skolen for fem- og seksåringer er for rigid og for krevende. I stedet for å lære gjennom lek, egen forskning og egenaktivitet blir fem og seksåringer i stor grad undervist gjennom direkte formidling. Fremfor å stille seg spørrende til læringsformen i førskolen, blir den pedagogiske praksis å oppfordre barna til å memorere. Barna undervises i aldershomogene grupper i skolepregede klasserom. Aktiviteter karakteriseres som for lite lystbetonte.

Praksisen som presenteres kan gjenkjennes i Bennetts’ (2005) beskrivelse av en ”readiness for school tradition”. Førskolen ses som et sted for læring og ”instruksjon”. Det fokuseres i hovedsak på barnas kognitive utvikling på ulike alderstrinn og læringen organiseres i ulike fag (timeplan). Det er læreren som setter standarden for hva som skal undervises i (ibid:12–13). Rapporten på Malta konkluderer med at måten voksne arbeider og samhandler med yngre barn på er et tema som bør belyses.

På vei mot en mer barnehageorientert, demokratisk praksis

Rapporten (Sollars m.fl. 2006) fremstår for meg som en kritisk gjennomgang av egen politikk og praksis knyttet til ECEC på Malta. Framfor å vise til internasjonale målinger og undersøkelser knyttet til elevers kunnskapsnivå, stilles etiske spørsmål om hvorvidt dominerende praksis er akseptabel for barn. Rapporten henviser ikke til FNs barnekonvensjon og barns rett til medvirkning. Likevel er det, slik jeg leser rapporten, et ønske om en dreining mot en ECEC der barn sikres mer medvirkning på egen læringsarena. Rapporten viser hvordan man kan yte dominerende diskurser motstand.

Parents, and some practitioners need to be informed that this is not a matter of explicit dictating what should be done at KG or the specific grades at primary school but rather explaining and showing adults that depending on the way activities are organised and presented, children can learn more effectively than if they are engaged in a mechanical and rote learning (Sollars m.fl. 2006:44).

Ettersom foreldre synes å tro at barn lærer mer i førskoler som gir hjemmeklekser, hevder gruppa at det er nødvendig med informasjon om lekens betydning for barns læring (Sollars m.fl. 2006). Rapporten kan leses som et ønske om en tilnærming til en sosialpedagogisk tradisjon. En sosialpedagogisk tilnærming til læring tar mer utgangspunkt i barns interesser. Den vektlegger læring gjennom lek og læring i relasjon med andre (Bennett 2005:12–13). Jeg finner dette interessant sett i lys av hva som kan synes å skje i Norge der mangelfullt kunnskapsnivå i skolen, blant annet med henvisning til internasjonale målinger (UiO 2006), synes å være et argument for tidligere skolestart og ”mer skole” i barnehagen.

Det nordiske sosialpedagogiske perspektivet

I OECDs rapporter beskrives gjerne de nordiske barnehagene samlet, som en sosialpedagogisk tradisjon. Begreper som *den nordiske førskole* og *det nordiske eksempel* (OECD 2006:62–63) kan bidra til å gi et statisk bilde av

barnehagevirksomheten i Norden. Det er lang tradisjon for samarbeid mellom de nordiske landene. Det hevdes at landene ikke ønsker læring etter en skolemodell, men kjennetegnes av et ønske om et tett samarbeid med hjemmet, til beste for barnets utvikling og trivsel (OECD 2001). Ramme- og læreplaner i de nordiske landene formidler et helhetlig syn på barn der omsorg, oppdragelse og læring ses i sammenheng. Leken fremheves som sentral og begreper som ”lystbetont læring, aktiv deltakelse” og ”medvirkning” anses som sentrale i barns læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2006a, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender 2004, Skolverket 1998).

I Danmark hører barnehagene inn under Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, skolen under Undervisningsministeriet. Den første pedagogiske læreplan kom først i 2004 og skisserer 6 ulike tema for daginstitusjonen (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender 2004b). Ministeriet har gitt retningslinjer gjennom *Leg og lær* (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender 2004a), en guide for utarbeidelse av lokale læreplaner. Målene som skisseres er ikke bindende, men defineres lokalt. Det har over flere år vært debatt i Danmark rundt hvorvidt det er hensiktsmessig med en sentral læreplan. Broström (2004) beskriver to ulike syn på barnehagens funksjon i Danmark. Den ene siden, *den barndomskulturelle/ sosiologiske synsvinkel* ser barnehagen som et demokratisk prosjekt, et sted der barn skal trives, forholde seg til sosialt og kulturelt mangfold og læres opp til å bli en del av demokratiet. Den andre siden, *den barndomspedagogiske synsvinkel*, ser barnehagen ikke bare som et demokratisk prosjekt, men også som et pedagogisk prosjekt. Barnehagen ses som en del av utdanningsforløpet. Læreplan for barnehagen skal bidra til at barnehagen blir et sted for læring og utvikling, et grunnlag for videre læring i skolen. Broström stiller seg spørrende til om de to synsvinkler lar seg forene (ibid).

I Sverige har førskole og skole hatt felles læreplan siden 1998 og institusjonene tilhører samme departement, Utbildningsdepartementet. Bae (2006) har sett nærmere på hvordan prinsippene i FNs barnekonvensjon er nedfelt i ulike planer for virksomheten i Skandinavia. I den svenske planens avsnitt om *barns inflytande* (Skolverket 1998) er målene formulert som målformuleringer rettet mot enkeltbarn. Ifølge Bae kan dette bidra til en didaktisk tenkning der barns medvirkning blir et fagområde på linje med andre, og ikke et område som går på tvers av og inkluderes i alle fag (Bae 2006:9). Jeg finner disse betraktningene tankevekkende sett i lys av evalueringen *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*,

som kom i 2004. Evalueringen viste at førskolen i Sverige i større grad enn tidligere fokuserte på barns individuelle utvikling, iblant med skolen som forbilde (Skolverket 2004:181). Når evalueringen samtidig viste at de i førskolene i økende grad vurderte barns individuelle prestasjoner tenker jeg at dette kan ses i sammenheng med OECDs (2006) bekymring knyttet til kolonisering av ECEC.

Ulike kulturer og tradisjoner kan også leses i valg av begreper. Valg av begreper som *förskoleklass* og *børnehaveklasse* kan avspeile en holdning til hva overgangstilbudet for 6-åringer skal inneholde. At de danske barnehagene er tilknyttet Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender kan leses som at barnehagene i Danmark heller ønsker å identifisere seg med hjemmet enn med skolen. Norge og Island er de land i Norden der barn begynner i obligatorisk skole det året de fyller 6 år. I de øvrige nordiske landene regnes obligatorisk skolestart fra det året barna fyller syv år (Johansson 2006).

Den nordiske sosialpedagogiske tradisjon influeres i stadig større grad av verden for øvrig. Til tross for at internasjonale evalueringer og landenes egne ramme- og læreplaner gir uttrykk for et felles syn på ECEC, ses ulikheter med hensyn til departementstilknytning, utforming av læreplaner og praksis knyttet til overgang og sammenheng mellom barnehage og skole.

Norge – på vei mot en (før)skoleorientert praksis

Rammeplanen for barnehagens innhold sier i kapittel 5 om samarbeid:

Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. ... Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan ... Det må legges til rette for at barn kan ... oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole (KD 2006a:27).

Samarbeidet mellom barnehagen og grunnskolen omtales på over en halv side i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. I fastsatte *Prinsipper for opplæringen* (KD 2006c) formuleres samarbeidet mellom barnehage og skole i en setning:

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet (KD 2006c:4).

Samarbeidet presenteres under overskriften ”*Samarbeid med lokalsamfunnet*”. *Prinsipper for utdanning* (KD 2006c) benytter ikke begrepet sammenheng, men overgang. Hvorfor nevnes ikke skolens ansvar for barns opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole i nytt læreplanverk for skolen? Barnehagens oppdrag i forhold til å sikre barn opplevelse av sammenheng kan forstås som å gjøre barna skoleklare, eller skoletilpasset. Barnehagen underlegges skolen ved at dens oppgave blir å forberede til opplæringen som skjer i skolen.

Kolonisering gjennom konstruerte motsetninger

A truly postcolonial field would be based on critical analyses of the past, openness to multiple perspectives, and attempts to reveal disqualified, marginalized interests and experiences (Viruru 2001:142).

Barnehage og skole fremstilles gjerne som motsetninger, som dikotomier. Institusjonene er konstruert innenfor en gitt historisk og politisk kontekst. Gjennom å se nærmere på disse konstruksjonene gis det rom for refleksjon knyttet til sannhetsregimer innenfor og utenfor institusjonene. Hvilke interesser har bidratt til at barnehage og skole fremstår som de gjør i dag? Hvem kan ha blitt marginalisert?

En dikotomisk fremstilling av barnehage og skole kan gjenkjennes ved at barnehagen er et sted for lek, skolen et sted for arbeid og undervisning. Frøbelbevegelsen har konstruert vårt syn på barns lek ut i fra visse kulturelle verdier. Den såkalt ”frie” leken knyttes gjerne til Frøbel til tross for at hans lek var svært lite ”fri”. Hans lekegaver var selvinstruerende (Johansson 2004).

Rhedding-Jones (2003) ser forholdet mellom lek og arbeid i et historisk perspektiv og viser hvordan det nettopp her oppsto en splittelse mellom skolepedagogikk og barnehagepedagogikk. Ettersom menn viste liten interesse for hans pedagogiske tenkning etablerte Frøbel et tett samarbeid

med kvinner. Leken ble en akseptabel arbeidsform for kvinner i barnehagen, mens arbeid med fag ble forbeholdt menn i skolen. I den vestlige del av verden skiller vi mellom lek og arbeid. Leken betraktes som noe aldersbetinget. Dette til tross for at også voksne leker og barn i mange kulturer tar mye ansvar for arbeid (ibid).

En undersøkelse i England (Brooker 2005) gir en fremstilling av ulike syn på barn og barndom. Barn fra familier med annen kulturell bakgrunn enn den engelske, her fra Bangladesh, tar mer del i familiens felles gjøremål. De får ta ansvar for og vise omsorg for yngre barn og deltar mer i det daglige arbeid i hjemmet. Framfor å gjøre barn "frie", eller uavhengige er foreldrene opptatte av det gjensidige avhengighetsforholdet i familien, fellesskapet. Barna gis medvirkning gjennom aktiv deltakelse i et fellesskap. Det dominerende vestlige synet ser ut til å preges av en tenkning der barnesentrert praksis, frihet og fri lek er sentrale begreper (Brooker 2005). En konsekvens av denne tenkningen kan være at vi konstruerer en verden for voksne, en annen for barn.

Rammeplanens fokus på barns rett til medvirkning kan bidra til større oppmerksomhet knyttet til barn som aktive deltakere i et fellesskap. Hva er så hindringene i barnehager og skoler? Ifølge Rhedding-Jones (2003) er utfordringen i skolen selve institusjonen, dens organisatoriske regler, samfunnets og foreldres forventninger, samt barns iver etter å bli kultiverte elever. Utfordringen i barnehagen er troen på "frihet" og oppfatningen av den "frie" leken som barnets "naturlige" vei til læring.

Til tross for at barnehagelæreren² kan befinne seg i lek på gulvet og innta rollen som "lekekamerat" er den såkalt "frie" leken under lærerens kontroll. Barnehagelæreren tilrettelegger lekemiljø, velger ut lekemateriell, demonstrerer, gir instruksjoner og organiserer ved å sende barn inn og ut (Rhedding-Jones 2003:250). Fremstillingen kan leses som at lærerens makt er mer fordekt i barnehagen enn i skolen. I rollen som "lekekamerat" blir barnehagelærerens makt mindre synlig, ikke bare for utenforstående som ønsker innsyn, men også for barnehagelæreren selv. Jeg leser kritik-

² Selv om vi i Norge bruker betegnelsen førskolelærer på pedagoger med formell kompetanse i barnehagen velger jeg her å bruke betegnelsen barnehagelærer. Dette henger sammen med mitt perspektiv. Framfor å se meg selv som førskolelærer, ønsker jeg å fremstille meg selv som barnehagelærer. I Norge er betegnelsen på det pedagogiske tilbudet for barn under opplæringspliktig alder barnehage, ikke i førskole. Begreper som førskole, førskolelærer og førskolebarn kan, for meg, leses som at barn ses i framtidsperspektiv. Jeg støtter meg til Freires (1999) syn på barn som subjekter, subjekter som lever i – og er en del av historien "her og nå". Fremtiden kan ikke forutses. Pedagogikk er noe som blir til i dialog mellom mennesker (Freire 1999).

ken som en oppmuntring til kritisk refleksjon knyttet til et konstruert skille mellom ”fri” lek og arbeid med fag.

Kritikken (Rhedding-Jones 2003) kan ses i sammenheng med tidlige kritikk av det nordiske sosialpedagogiske perspektivet. Forskning viste at pedagogene ikke var oppmerksomme nok på lekens potensial for læring (OECD 2006:61). I dag peker Rhedding-Jones (2003) på betydningen av å fremskaffe ny teori om lek og lekens betydning.

Mens områder som lesing, skriving og regning på midten av 1800-tallet skulle høre skolen til, forventes det i dag at også barnehagene arbeider med fagområder som ”kommunikasjon, språk og tekst” og ”antall rom og form” (KD 2006a). Barnehagelærere utfordres på å synliggjøre sin pedagogiske praksis slik som den bedrives. Vi må synliggjøre hvordan arbeid med fag inngår i lek, temaarbeid og hverdagslige og kulturelle aktiviteter (Johansson 2005).

Lek er arbeid med fag og lek gir rom for at barn sammen og på egne premisser kan dekonstruere foreløpige forståelser. En som har bidratt med ny teori om lek er Faith Guss (2005). Guss viser hvordan barn, gjennom lek, prøver ut sine identiteter og rekonstruerer foreløpige forståelser. Hun fremhever betydningen av at voksne ser og viser respekt for hva barn skaper på egen hånd innenfor et fellesskap med andre barn. Dersom voksne klarer å delta på barns premisser bidrar leken til utvikling av demokratiske holdninger. Lek som gir rom for en åpen og tillitsfull dialog er en viktig forutsetning for å kunne gi rom for barns medvirkning (Bae 2005:7).

Motstridende diskurser og ulike barnesyn

Offentlige dokumenter, media og faglitteratur presenterer forståelser og forventninger til sammenheng mellom barnehage og skole på ulike, og gjerne motstridende, måter. Heller ikke Rammeplan for barnehagen (KD 2006a) kan leses løsrevet fra sin historiske og politiske kontekst.

Rammeplanen advarer mot kartlegging av enkeltbarns ferdigheter og kunnskaper. Det påpekes at barnehagen ”normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn” (KD 2006a:26) Samtidig gir media eksempler på praksis beskrevet som *mappeevaluering*. Enkeltbarns ferdigheter helt ned i 1-årsalderen dokumenteres og evalueres. Evalueringen ses som dokumentasjon barna skal ha med seg videre til skolen. Det oppsiktsvekkende for meg er at medlemmer av regjeringen, dersom de er riktig sitert, stil-

ler seg positive til tiltaket og ”ønsker målinger av barns kunnskaper velkommen” (Aftenposten 2006a).

Det hevdes videre i Dagbladet (2006) at regjeringen ser det som viktig å begynne tidlig med de som har *behov* for ekstra støtte slik at alle barn klarer seg godt på skolen. De vil derfor fortsette arbeidet med språkkartlegging av 4-åringer og gi språkstimulering til de som har *behov* for det. I Aftenpostens aftenutgave (2006) kunne jeg lese motstand mot tiltak som språkkurs for 4-åringer. Forfatteren presenteres som fungerende barnehaigestyrer, viser til egne erfaringer som flerspråklig og tar til orde for at barn lærer norsk først og fremst gjennom lek med andre barn.

I desember 2006 sendte Kunnskapsdepartementet ut et temahefte om barns medvirkning (Bae m.fl. 2006). I heftet, som er sendt til alle landets kommuner og barnehager, beskriver Bae (2006) hvordan hun ser lek og humor i sammenheng med barns rett til ytringsfrihet. Lek og humor kan forstås som måter barn meddeler seg på ut fra ytringsformer de selv har valgt. Bae understreker betydningen av en ikke-sensurerende holdning fra de voksnes side. På samme tid ble Stortingsmelding nr. 16, *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, (KD 2006d) offentliggjort. Gjennom meldingen ønsker regjeringen å sikre *sosial utjevning* og *bedre muligheter for alle*. Jeg ønsker å gi en fremstilling av hvordan ulike barnesyn kan framtre i temaheftet om barns medvirkning (Bae m.fl. 2006) og Stortingsmelding nr. 16 (KD 2006d).

En frekvensordliste kan fungere som en illustrasjon på hva som vektlegges. I Stortingsmelding nr. 16, et dokument på 112 sider som har til hensikt å ”utnytte hele befolkningens kompetanse” (KD 2006d:11), nevnes barns medvirkning en eneste gang, da som informasjon og henvisning til lovens §3 og Rammeplan for barnehagen. Begreper som lek og omsorg nevnes i liten grad. Derimot fokuserer meldingen i stor grad på *kartlegging* av språklige ferdigheter. Dette for å kunne sette inn tiltak tidligst mulig. Kartleggingen har til hensikt ... ”å identifisere barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling” (ibid:11). ”Demokrati” og ”demokratisk” er begreper som benyttes i begge dokumenter. Samtidig leser jeg ulike forståelser i dokumentene knyttet til barns posisjon som medborgere i et demokratisk samfunn.

Eide og Winger (2006) bruker begrepet ”demokratiseringsprosess” og viser at barn gjennom en ”styrket posisjon” kan ”få større muligheter for å lære grunnleggende prinsipper for medborgerskap” (ibid:38). Prosessen ses også i et framtidsrettet perspektiv gjennom at barnehagen beskrives som *en arena som skal bidra til å kvalifisere nye generasjoner til å delta i*

et demokratisk samfunn. Barnehagen ses som en arena med muligheter for *demokratisk læring.* Barn og voksne ses som likeverdige, både som *hva vi er,* og som *hva vi kan bli* (ibid:31–35).

I Stortingsmelding nr. 16 (KD 2006d) leser jeg et annet barnesyn. Det sies at *demokratisk kompetanse i form av kunnskaper og ferdigheter synes å ha betydning for norske elevers vilje til fremtidig deltakelse i demokratiske prosesser ...* (ibid:48). Slik jeg leser stortingsmeldingen vektlegges styrking av barns ferdigheter og kunnskaper i den hensikt at barn (elever) *kan bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn i framtiden.*

Jeg frykter at stortingsmeldingen i praksis kan bidra til at voksne ser barn ut ifra et mangelperspektiv. Oppmerksomheten knyttet til barns rett til medvirkning i egne læringsprosesser vil dermed vike til fordel for kartlegging av barns mangler og oppfølging gjennom ferdighetsstimulerende opplæringstiltak.

Forutsetninger for barns medvirkning

Motstridende diskurser kan leses som at fag og politikk ikke spiller på lag. Når offentlige dokumenter, som Rammeplan for barnehagen og Stortingsmelding nr. 16, virker motstridende kan det handle om noe mer. I et offentlig dokument knyttet til barnehagens innhold og oppgaver vektlegges barns medvirkning i stor grad. I et offentlig dokument der barnehage og skole ses i sammenheng er begrepet medvirkning nærmest utelatt. I et postkolonialt perspektiv kan dette leses som at når barnehage og skole ses i sammenheng kolonialiseres barnehagen. Hvilke konsekvenser kan dette få for barns lærings- og relasjonsliv i barnehagen?

Ny elevundersøkelse (Utdanningsdirektoratet 2006) viser at utenatlæring, eller memorering, er en utbredt læringsstrategi i skolen i Norge. Flertallet av elevene opplever at timeplanen endres i liten grad fra uke til uke og at det er lite variasjon i bruk av vurderingsformer i ulike fag. Elevene snakker lite med læreren om måten læreren underviser på og om hvilke situasjoner de lærer best i. Dette kan ses i sammenheng med at kateterundervisning og tavleundervisning fortsatt dominerer i klasserommet i norsk skole. Elevene opplever å ha liten grad av medbestemmelse og tendensen går i feil retning. Graden av elevmedvirkning går ned (ibid). Undersøkelsen kan leses som en bekreftelse på at barn og unge gjennom sitt utdan-

ningsforløp får en læringskurve når det gjelder selvbestemmelse, kreativitet og nytenkning som synker i stede for å stige (Aanderaa 2003:299).

Jeg stiller meg spørrende til hvordan barnehagelærere vil møte så motstridende krav og forventninger. Å bare lage målformuleringer, pedagogiske opplegg og evaluerings- eller kartleggingsmetoder holder ikke i arbeidet med å sikre barn medvirkning. Dersom man kun er opptatt av mål, innhold og organisering forvirres barn i deres forsøk på å få kjennskap til at egne tanker og følelser er gyldige (Bae 2003:71). Når barnehagene stilles overfor mange, utydelige og motstridende krav ser jeg at vi, i beste hensikt, kan ty til metoder som vurdering og kartlegging på områder det er mulig å måle. Framfor å stille kritiske spørsmål knyttet til etiske valg vi gjør, tilpasser vi oss dominerende diskurser. Barna tilpasser seg vår praksis, forsøker å imøtekomme våre forventninger og får det til å se ut som om de selv har behov for den (Nordin-Hultman 2004:111). Uten kritisk refleksjon i praksisfeltet kan dominerende diskurser på denne måten opprettholdes og koloniseringen av barnehagen legitimeres.

Produksjon av nye subjekter

Siden den første OECD-undersøkelsen i 2001 er tilbøyeligheten til å fokusere på rent undervisningsmessige mål blitt styrket. Dette kan ses i sammenheng med fremtidige krav i arbeidslivet (Bennett 2005:15–16). Stortingsmelding nr. 16 heter det: ”bare gjennom å utnytte hele befolkningens talenter og kompetanse kan Norge få nyskapning, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien” (KD 2006d:11). Stortingsmelding nr.16 kan, for meg, leses som en argumentasjon for tidligere *kartlegging* og *mer skole* i småbarnsalder. Dette i den hensikt å sikre landets framtidige økonomi.

En slik markedsorientert diskurs fremstilles også i media. VG (2006d) kan fortelle at ferdighetsstimulerende tiltak i førskolealder er lønnsomt. ”Avkastningen varierer mellom 1,40 og 4,50 kroner pr. investert krone fellesskapet bruker på tiltakene.” Artikkelen viser til en norsk undersøkelse: *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak* (Bremnes, Falch & Strøm 2006). Undersøkelsen refererer blant annet til erfaringer fra Head-start programmet i USA. Korsvold (2004) beskriver Head-start-programmet i USA som et eksempel på en cost-benefit-tenkning der gevinst av investert kapital kan måles. Det at barnehagene skal bli mer læringsorienterte ses i sammenheng med en tenkning om ut-

danning som nokså ensidig er orientert mot økonomiske motiver. En sterkere vekt på læring for å trygge landets økonomi forutsetter, ifølge Korsvold, en annen oppfatning av barndom (ibid:34).

Også Dahlberg og Moss (2005) viser hvordan nye markedsliberalistiske regimer legger føringer for nye subjekter, subjekter institusjoner som barnehage og skole forventes å produsere. Uavhengighet er den sentrale normative ide, og normalitet kan leses som å bli i stand til å leve et økonomisk, sosialt og politisk uavhengig liv. Det motsatte ville være en tilstand av avhengighet til andre individer, eller enda verre, til staten. Denne form for markedsliberalisme har viktige implikasjoner for hvordan institusjoner og pedagogisk praksis konstrueres. Innenfor et markedsliberalistisk system er den såkalte friheten begrenset til det å kunne disiplinere seg selv. Framfor å være frigjørende, virker den svært instrumentell og regulerende (ibid:35–45).

Blir vi gode døtre³ av dominerende diskurser?

Mens barnehagepedagogikken tradisjonelt sett har utviklet seg innenfra tar staten nå et større ansvar for barnehagens innhold. Vi må fylle tomrommene i rammeplanen og ordsette vår pedagogiske praksis før andre gjør det for oss (Johansson 2005). Arbeiderpartiet uttrykte på 80-tallet en forventning til skolen om *mer disiplin, mer kunnskap, mer struktur, mer standardisering* ... (Baune 1995). I 2006 fremhever Arbeiderpartiet behovet for mer kunnskap, tydeligere rammer og mer kontroll i skolen (Aftenposten 2006c). Vil retorikken knyttet til skole også prege barnehagen i framtiden? Når mål om full barnehagedekning er nådd frykter jeg at det ytre presset skolen har, og har hatt, også vil rettes mot barnehagen. Vi vil sannsynligvis oppleve et økende press på innføring av metoder eller programmer som skal gi raske resultater eller bidra til former for skoletilpasning (Nordtømme 2006:87). I den hensikt å se barnehage og skole i sammenheng frykter jeg utstrakt bruk av kartlegging og (opp-)læringsprogram i en (før-) skoleorientert barnehage.

Den sosialpedagogiske tradisjon beskrives som "education in its broadest sense". Perspektivet anses som betydningsfullt, ikke bare i barne-

³ Uttrykket "gode døtre" er inspirert av G. Cannella (1997): "With the acquisition and application of dominant views of knowledge, we as females play our essential roles as good daughters" (s. 148).

hagen, men også senere i utdanningsforløpet (Bennett 2005:18). Ifølge Sartre (2002:33) var forutsetningen for en avkolonisering en revisjon av hele kolonisituasjonen. Med utgangspunkt i et postkolonialt perspektiv støtter jeg meg til Dahlberg og Moss (2005:25); Et likeverdig samarbeid, der man kan hente styrke fra både barnehage- og skoletradisjonen, forutsetter at også skolen reformeres.

Hva slags læringsarena ønsker vi at barnehagen skal være? Framfor å tilpasse oss et markedsliberalistisk, (før-) skoleorientert system kan bidra til at barn blir medvirkende deltakere i et demokratisk samfunn.

Litteratur

- Andersen, C.E. 2002. *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Hio-rapport nr. 18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. 2003. På vej i en anerkennende retning? I: *Social Kritik* nr. 88. København: Selskapet til fremme af social debat:60–71.
- Bae, B. 2005 *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Vedlegg 1 til rapport Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små. Innspill til Barne- og familiedepartementets revidering av rammeplan for barnehagen. Oslo: Barne- og familiedepartementet. <http://odin.dep.no/kd/>
- Bae, B. 2006. Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I: Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet:6–27.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Baune, T.A.A. 1995. *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bennett, J. 2005. Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Journal* 13(2):5–23.
- Bremnes, R., Falch, T. & Strøm, B. 2006. *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. SØF-rapport nr. 4/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Brooker, L. 2005. Learning to be a child. Cultural diversity and early years ideology. I: Yelland, N., red. *Critical Issues in Early Childhood Education*. London and New York: Open University Press:115–130.
- Broström, S. 2004. *Signalement af den danske daginstitution, undersøgelser, resultater og refleksjoner*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Cannella, G. 1997. *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.

- Cannella, G.S. 2005. Reconceptualizing the field (of early care and education): if "western" child development is a problem, then what do we do? I: Yelland, N., red. *Critical Issues in Early Childhood Education*. London and New York: Open University Press:17–39.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Institute of Education University of London: kap.1 og 2.
- Eide, B.J. & Winger, N. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 28–51.
- Fanon, F. 2002. *Jordens fordømte*. Oslo: De Norske bokklubbene.
- Freire, P. 1999. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Guss, F. 2005. Reconceptualizing play: aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(3).
- Johansson, J.-E. 2004. Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I: Steinholt, K. & Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget:260–273.
- Johansson, J.-E. 2005. Från autonom förskolepedagogik till statlig styrning och kommunal kontroll – en kommentar till förslaget om ny rammeplan för barnehagen. *Bedre barnehage*, skriftserie nr. 2. Oslo: Utdanningsakademiet:64–72.
- Johansson, J.-E. 2006. Will there be any preschool teachers in the future? A comment on recent teacher-education reform in Sweden. *Nordic Childhood Early Education*: 43–69.
- Korsvold, T. 2004. Barnehagebarnet – en framtidsinvestering? Om barnehagehageutbygging og endringer i offentlig velferd for barn. *Barn* 22(1):27–51.
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. <http://odin.dep.no/kd/>
- Kunnskapsdepartementet. 2006a. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <http://odin.dep.no/kd/>
- Kunnskapsdepartementet. 2006b. *Fastsatte læreplaner for Kunnskapsløftet*. <http://odin.dep.no/kd/>
- Kunnskapsdepartementet. 2006c. *Prinsipper for utdanning*. <http://odin.dep.no/kd/>
- Kunnskapsdepartementet. 2006d. *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16 <http://odin.dep.no/kd/>
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. 2004a. *Leg og lær*. https://www.minff.dk/fileadmin/template/minffdk/pdf/Leg_og_l_r.pdf
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. 2004b. *Pædagogiske læreplaner*. <https://www.minff.dk/ministeriet/familie/laereplaner>
- Nordin-Hultman, E. 2004. *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nortømme, S. 2006. *Deltakende læringsprosesser i barnehagen*. Hio-rapport nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- OECD. 2001. *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD: kap. 3.
- OECD. 2006. *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Regio Emilia: OECD: kap. 3.
- Rhedding-Jones, J. 2003. Questioning play and work, early childhood, and pedagogy. I: Lytle, D., red. *Play and Educational Theory and Practice*. Westport, Conn., USA: Praeger:243–254.
- Rhedding-Jones, J. 2005. *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønning, H. 2002. *Vredens bok. Om Frantz Fanon og jordens fordømte*. Innledende essay. I: Fanon, F. *Jordens fordømte*. Oslo: De Norske Bokklubbene.

- Sartre, J.-P. 2002. Forord. I: Fanon, F. *Jordens fordømte*. Oslo: De Norske Bokklubbene.
- Skolverket. 1998. *Läroplan för förskolan*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=572>
- Skolverket. 2004. *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport nr. 239. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1272>
- Sollars, V., Attard, M., Borg, C. & Craus, B. 2006. *Early Childhood Education and Care: a National Policy*. Ministry of Education, Youth and Employment, Floriana, Malta.
- Universitetet i Oslo. 2006. *Pisa – Programme for International Student Assessment*.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. *Elevundersøkelsen 2006 – en analyse av resultatene*.
- Viruru, R. 2001. Colonized through language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(1). USA: Texas University, College Station.
- Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. 2005. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Aanderaa, B. 2003. La barn og unges øyne stråle! Strategier for utvikling av et bedre læringsliv i barnehager og skoler – eller hvordan avinstitusjonalisere institusjonene. I: Hauge, A.H. & Mittelmark, M.B., red. *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kilder

- Aftenposten, Bakken, A. 2006a. *Ettåringer evalueres*. 31.01.2006.
- Aftenposten, Spence, T. 2006b. *Ap tar seg selv i skole*. 30.09.2006.
- Aftenposten Aften, Tanveer, J. 2006. *Barn lærer norsk gjennom lek*. 12.10.2006.
- Dagbladet, Storberget, K. Hansen, B.H. 2006. *Kriminell innvandrerungdom*. 30.10.2006.
- Verdens Gang, Ertevåg, F. & Støtvig, A.-Ø. 2006a. *Djupedal krever mer – Læring skjerper kravene til barnehagene*. 18.05.2006.
- Verdens Gang, Eriksrud, A.M & Lynau, J.P. 2006b. *Ap vil innføre gratis førskole*. 28.09.2006.
- Verdens Gang, lederartikkel. 2006c. *Ny skolepolitikk*. 01.10.2006.
- Verdens gang, Ertevåg, F. 2006d. *Firedobbelt fortjeneste pr. barnehagekrone*. 08.09.2006.

Hilde Dehnæs Hogsnes
Masterstudent i barnehagepedagogikk
Høgskolen i Oslo, Norge
e-post: hi-hogsn@online.no