

# Ny rammeplan for barnehagen: prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier

Mette Nygård

Tittelen på denne prøveforelesningen<sup>1</sup> er *Ny rammeplan for barnehagen. Prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier*. Dette er et tema som kan gripes an på flere måter og med mange ulike perspektiver. Produkt og prosess kan defineres på ulike måter, og det finnes ulike tolkninger av og innfallsvinkler til Basil Bernsteins teorier. For å avgrense prosessen og tiden frem mot ny rammeplan, har jeg valgt å starte med Meld. St. 19 *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*, som ble utgitt i 2016. Denne stortingsmeldingen skulle lede frem mot en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Da denne stortingsmeldingen ble gitt ut, tok debatten om ny rammeplan og barnehagens innhold til for alvor.

I store norske leksikon (snl.no) defineres produkt som et resultat av en produksjon eller som uttak av en produksjon. Begrepet produkt kan i lys av denne definisjonen anvendes på minst to måter: det konkrete produkt, det vil si varen eller tjenesten som leveres, og den produktive *ytelse*. Den produktive ytelse kalles ofte bearbeidingsverdi, som kan bety den verdi ytelsen er tillagt under produksjonen. For eksempel utgjør summen av alle bedrifters produkt i betydningen produktiv ytelse i et bestemt land, et brutto nasjonalprodukt. Produkt som ytelse er dermed et verdibegrep som ikke kan uttrykkes i fysiske enheter, men heller som en form for symbolsk verdi.

Her er det mange interessante spor å følge. Rammeplanen er et resultat av en produksjon, og er dermed et konkret produkt i betydningen et styringsverktøy som

leveres ut til barnehagen. Jeg vil derfor drøfte rammeplanen som et konkret produkt i betydningen et styringsdokument for barnehagen, men jeg vil også diskutere rammeplanen som en produktiv ytelse inn i et felt. Med felt mener jeg rammeplanen som ytelse inn i barnehagefeltet og rammeplanen som ytelse inn i dagens kunnskaps-samfunn. Ulike deler av Bernsteins teorier vil bli brukt til å diskutere prosessen frem mot ny rammeplan for barnehagen, rammeplanen som konkret produkt og rammeplanen som ytelse inn i et felt.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i relasjonen mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein 2000) for å drøfte rammeplanen som prosess og produkt. Dynamikken mellom disse feltene utgjør grunnsøylen i mitt doktorgradsprosjekt. Det offisielle rekontekstualiseringsfeltet er direkte kontrollert av staten gjennom for eksempel lovgivning, utredninger og byråkratiske forordninger, mens det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet består av det pedagogiske fagmiljøet (Bernstein 2000). Sentrale spørsmål i denne sammenhengen er hvilken kunnskap som får samfunnsmessig legitimitet, og hvem som skal ha kontroll over pedagogikken.

## Prosesen frem mot ny rammeplan

Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, en forskrift som legger føringer for barnehagens innhold og personalets

arbeidsmåter. Alle barnehager skal bygge sitt arbeid på det som står i Rammeplanen. Det er derfor mange som vil ha et ord med i laget når et slikt dokument skal utarbeides.

Arbeidet med den nye rammeplanen har pågått over flere år. Kunnskapsdepartementet nedsatte et rammeplanutvalg i 2013. Rammeplanutvalget skulle lage et utkast til revidert rammeplan. Rammeplanutvalgets ulike delutkast ble offentliggjort på Utdanningsdirektoratets hjemmeside, og det kom en rekke innspill til dette utkastet. Dette er en prosess som det hadde vært interessant å fordype seg i, men i denne sammenhengen finner jeg det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*. Stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*, også kalt kvalitetsmeldingen, ble publisert i 2016. Med denne stortingsmeldingen varslet kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen endringer i barnehageloven og i rammeplanen. I stortingsmeldingen synliggjøres det hva regjeringen ønsker å vektlegge i den nye rammeplanen.

Et sentralt mål i stortingsmeldingen er ønsket om at innholdet i rammeplanen skal tydeliggjøres. «Selv om det beste fra dagens rammeplan skal beholdes, så forutsettes det at den nye rammeplanen skal bli mer tydelig og inneholde klarere styringssignaler for at barnehagen skal oppfylle sitt eksisterende samfunnsmandat» (Meld. St. 19 (2015–2016): 25). Det ønskes også en rammeplan som er mer lik skolens læreplan på flere måter, slik at barnehagen i større grad blir en skoleforberedende institusjon. Det som likevel ser ut til å ha vakt mest uro, er forslagene om en veiledende norm for hvor mye språk en 5-åring skal kunne, og utbyttebeskrivelser som beskriver hva enkeltbarn skal oppnå. Veiledende norm og utbyttebeskrivelser ville gjort det til en plikt å dokumentere enkeltbarns utvikling. Forslagene førte til noe som har blitt omtalt som et barnehage-

opprør, et opprør som har medført endringer i rammeplanen som produkt. Dette kommer jeg tilbake til, etter at jeg har drøftet prosessen frem mot ny rammeplan.

Årsaken til at jeg har valgt stortingsmeldingen som utgangspunkt for å beskrive prosessen frem mot ny rammeplan, er fordi stortingsmeldinger kan legge føringer for videre politikk ved at for eksempel fremtidig politikk eller lovendringer drøftes. En stortingsmelding kan derfor legge grunnlag for endring i barnehageloven og dermed endringer i rammeplanen for barnehagen. Stortingsmeldinger kan dermed være en pådriver for videre politikk og legge grunnlag for endring i et felt. Hva som omtales og hvordan ulike fenomen omtales, har derfor stor betydning for videre politikk eller lovendringer. Mausethagen (2013: 162) omtaler dette som styring gjennom begrepsbruk. Også begrepet «idea-game» (Marcusson 2013) er relevant å trekke inn, fordi stortingsmeldinger kan spre ideer som får støtte gjennom å bli omtalt, referert til eller sitert (Ball og Exley 2010).

I denne sammenhengen vil jeg trekke inn Basil Bernstein. Basil Bernstein var en engelsk utdannings sosiolog som var opptatt av makt og maktstrukturer i samfunnet. Han søkte å beskrive hvordan usynlige krefter skaper ulike maktfordelinger og kontroll i sosiale systemer (Bernstein 2000). Han beskrev sammenhengen mellom samfunnets struktur og pedagogisk praksis, hvordan språk bidrar til å opprettholde praksis, og han anvendte og synliggjorde språk som et verktøy for å beskrive hvilke prinsipper som ligger til grunn for pedagogisk praksis. Et grunnpremiss i Bernsteins teorier er at staten og ulike grupper i samfunnet kjemper om innflytelse. Bernstein var særlig opptatt av hvilken kunnskap som til enhver tid gis samfunnsmessig legitimitet, samt hvorfor bestemte former for kunnskap får prioritet.

Hvordan kunnskap velges ut og hvordan ulike aktører kjemper om å være premissleverandør for denne kunnskapen er sentrale spørsmål i hans teorier. Den pedagogiske anordningen er betingelsen for at produksjon, reproduksjon og formidling av kunnskap skal kunne skje, og regulerer hvem som skal få innflytelse på dominerende pedagogiske diskurser (Bernstein 2000: 124).

*- Det som likevel ser ut til å ha vakt mest uro, er forslagene om en veiledende norm for hvor mye språk en 5-åring skal kunne, og utbyttebeskrivelser som beskriver hva enkeltbarn skal oppnå.*

Bernstein hevder at det eksisterer et meningspotensial utenfor teksten, og dette er den potensielle diskursen som er tilgjengelig for å bli pedagogisert. Det finnes bærere og mottakere av ulike meningspotensial. For at bærere skal kunne overføre en mening til en mottaker, må reglene som regulerer kommunikasjonen være kontekstuelle og begripelige for mottaker. Alle reglene innehar en ideologi, slik at tilegnelsen av den pedagogiske anordningen også betyr tilegnelse av en ideologi (Bernstein 2000). Bernstein konkretiserer hvordan denne tilegnelsen skjer gjennom å beskrive de tre reglene som den pedagogiske anordningen består av: distributive regler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler.

Distributive regler skaper felt som produserer diskurser med spesialiserte regler for tilgang og spesialiserte former for kontroll. Distributive regler distribuerer hvem som skal overføre hva til hvem, og de distribuerer under hvilke vilkår overføringen skal skje. På denne måten skapes regler det tenkes og konstrueres ut fra. Ifølge Bern-

stein (2000: 31) kontrolleres de distributive reglene i økende grad av staten.

Rekontekstualiseringsregler skaper bestemte pedagogiske diskurser. Det betyr at rekontekstualiseringsreglene skaper regler for hva som er gyldig kommunikasjon og regler for hva som regnes for gyldig pedagogisk innhold. Evalueringsregler på sin side, former praksis ved at de gir kriterier for hva som skal overføres og erverves, og hva som regnes som gyldig realisering av kunnskap. De distributive reglene, rekontekstualiseringsreglene og evalueringsreglene ligger til grunn for produksjon, reproduksjon og forandring av kultur (Bernstein 2000: 34–37).

Den distribusjonen av makt som snakker gjennom anordningen, skaper potensielt endringer og potensiell opposisjon. Når en diskurs beveger seg fra én sammenheng til en annen og posisjonerer seg på nytt, oppstår det muligheter for både fortolkning og forandring. Anordningen kan skape en arena for kamp mellom de som tar til seg anordningen, fordi de som tar til seg anordningen har makt til å regulere bevisstheten. Den som tilegner seg anordningen tilegner seg derfor en form for symbolsk kontroll (Bernstein 2000).

Her er det viktig å understreke at ingenting foregår i et tomrom. Det dukker ikke plutselig opp en stortingsmelding, og diskurser oppstår ikke fra intet. Offentlige debatter, fremvekst av ny kunnskap eller viten, nye ideologier eller andre strømninger i samfunnet kan ha innvirkning på diskursproduksjoner. Endring i syn på barn, syn på læring, flerkulturalitet eller fokus på PISA-prøver kan være eksempler på slike strømninger. Her kan blant annet endring i syn på barn, syn på læring, flerkulturalitet, fokus på PISA-prøver og andre tema som fremmes i ulike medier være eksempel på strømninger som kan innvirke på diskursproduksjoner.

Kampen om kontroll kan foregå i flere felt. Nevnt innledningsvis representerer stortingsmeldingen det offisielle rekontekstualiseringsfeltet. En sterk statlig styring kjennetegnes av at det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet har liten innflytelse over hvilket innhold som skal vektlegges i en bestemt kontekst, som for eksempel i barnehagen. Barnehagelæreren har liten kontroll over pedagogikken, og forventninger til oppførsel, læring og utbytte er nedfelt fra statlig hold. I motsatt fall kan feltet ha en sterk grad av autonomi med mulighet til å utforme en genuin praksis som legitimeres av for eksempel pedagogisk og psykologisk kunnskap, og til å utforme praksis ulikt i ulike kontekster (Bernstein 2000: 47–48).

*- En sterk statlig styring kjennetegnes av at det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet har liten innflytelse over hvilket innhold som skal vektlegges i en bestemt kontekst, som for eksempel i barnehagen.*

Dynamikken mellom det offisielle og det pedagogiske feltet ser jeg på som kjernen når det kommer til rammeplanen som prosess og produkt. Som nevnt vil hvilken kunnskap som får legitimitet og hvem som skal ha kontroll over pedagogikken være sentrale spørsmål her. For å utdype og drøfte dynamikken mellom de to feltene, vil jeg trekke frem stortingsmelding nr. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring*.

## **Stortingsmeldingen *Tid for lek og læring***

Ambisjonen med stortingsmeldingen *Tid for lek og læring* – bedre innhold i barnehagen er å utvikle barnehagetilbudet slik at alle barn

får et tilbud av god kvalitet (Meld. St. 19 (2015–2016): 5). Det løftes frem at alle barn skal oppleve en barnehage med et trygt og inkluderende omsorgs- og læringsmiljø. Det hevdes at det er for store variasjoner i det allmennpedagogiske tilbudet, at mange barn ikke har god nok norskspråklig kompetanse ved skolestart, og at overgangen mellom barnehage og skole må bli bedre (Meld. St. 19 (2015–2016): 9). Regjeringen ønsker å videreføre det som er bra i barnehagen, men barnehagen skal også utvikles i takt med de endringer som skjer i samfunnet. Samtidig understrekes det at den gode barnehagen i 2020 fortsatt vil ha mange fellestrekk med den gode barnehagen i 1975 (Meld. St. 19 (2015–2016): 6).

For å styrke kvaliteten i alle barnehager vil regjeringen være tydeligere på hva slags innhold som skal prege barnehagen. Dette er et tydelig eksempel på at barnehagen har blitt en institusjon som har fått en økt politisk interesse, og at barnehagen har blitt en institusjon som det fra politisk hold ønskes mer kontroll over (Nygård 2015; Nygård 2016). En barnehage av høy kvalitet er fundamentalt for at alle barn som går i barnehagen skal få en god, trygg og innholdsrik barnehagebarn-dom, men det essensielle spørsmålet i denne sammenhengen er hvem som skal definere hva et godt tilbud innebærer og hva det er som legitimerer dette (Bernstein 2000).

Det fremmes mange satsningsområder i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring*. Blant annet ønskes en styrking av samarbeidet mellom barnehage og hjem og samarbeidet mellom barnehage og skole. Det ønskes også at barnehagens antimobbearbeid, barnehagens læringsmiljø og kvaliteten på språkarbeidet i barnehagen skal styrkes (Meld. St. 19 (2015–2016): 10–11). Det ønskes at rammeplanen skal ivareta bredden av barns læring, men at spesifikke prioriterte områder skal løftes frem (Meld. St. 19 (2015–2016):

31). Det legges ned forslag om at det pedagogiske tilbudet skal dokumenteres og vurderes ved å synliggjøre barnehagens innhold og arbeidsmåter, voksenrollen, barns trivsel, barns læringsprosesser og barns utvikling. I vid forstand innebærer dette å synliggjøre det som observeres i barnehagehverdagen og de pedagogiske vurderingene som utledes fra en slik observasjon, og å synliggjøre barnas læringsprosesser på ulike måter (Meld. St. 19 (2015–2016)).

Det ble lagt ned forslag til hjemmel for barnehagens innhold. Forslaget går ut på at eier skal ha ansvar for at barnehagen innehar den kompetansen og de ressurser som er nødvendige for å drive virksomheten i samsvar med regelverket. Eier skal også sørge for at barnehagens pedagogiske arbeid dokumenteres og vurderes for å sikre at tilbudet er tilrettelagt for barnegruppa og det enkelte barn. Eier får dermed ansvar for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet og en rett til å treffe de beslutninger som er nødvendige for å gi alle barn et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet (Meld. St. 19 (2015–2016): 33).

Regjeringen ønsker å sikre at alle barnehager skal jobbe godt med utviklingen av barns språk både innen det allmennpedagogiske tilbudet, for barn med utfordringer knyttet til språkutvikling og for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. «Det å bidra til best mulig språklig grunnlag for barna når de begynner på skolen, er en av barnehagens aller viktigste oppgaver» (Meld. St. 19 (2015–2016): 8). Regjeringen mener at den reviderte rammeplanen fra 2011 i for liten grad vektla hva barn skulle ha med seg fra barnehagen, særlig med tanke på barns språk og språkutvikling. Regjeringen vil derfor at «rammeplanen skal uttrykke forventninger til hvilket språklig og sosialt utbytte barna skal ha med seg fra barnehagen» (Meld. St. 19 (2015–2016): 38–39). Det understrekes at det ikke skal nedsettes forventninger til barns presta-

sjoner gjennom resultat- og kompetansemål, men at forventningene til barnehagens innhold og personalets oppgaver skal tydeliggjøres.

Regjeringen fremmer forslag om at rammeplanen skal sette tydelige krav til barnehagens språkarbeid, blant annet ved at barns språklige utbytte i barnehagen skal beskrives (Meld. St. 19 (2015–2016): 54). Departementet vil derfor igangsette et utviklingsarbeid for å utarbeide en veiledende språknorm for det språklige grunnlaget barn bør ha med seg fra barnehagen (Meld. St. 19 (2015–2016): 11). Målet med språknormen er at den skal bidra til å bevisstgjøre de ansatte i arbeidet med barns språklige utvikling. Den veiledende språknormen skal gi de ansatte i barnehagen et felles referansepunkt for innsats i språkarbeidet i barnehagen uten at det settes opp referansemål for enkeltbarns utbytte. Normen skal derimot beskrive typisk språkkompetanse hos femåringen. Det synliggjøres med dette en retorikk jeg ikke skal gå særlig inn på nå, annet enn at et felles referansepunkt og typisk språkkompetanse for 5-åringer innebærer ikke bare en sterk statlig styring og en kontroll over barnehagens pedagogikk. Det innebærer også sterke forventninger til hva barn skal kunne på bestemte tidspunkt. Forslaget til denne normen vakte uansett stor motstand, en motstand som førte til et barnehageopprør. Barnehageopprøret har jeg tolket som en kamp om den pedagogiske diskurs mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet.

## Barnehageopprøret – kampen om den pedagogiske diskurs

I reformprosesser oppstår det ifølge Bernstein (2000) ulike ideologiske spillerom hvor det kjempes om ulike diskurser. Forslagene om barnehageeiers ansvar for barnehagens

innhold og en veiledende språknorm, som var utarbeidet av det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, vakte sterk motstand i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet, som i dette tilfellet utgjør blant annet akademikere, barnehagelærere og barnehagelærerstudenter. Med forslag om språknorm og utbyttebeskrivelser kom de to feltene i konflikt, og det oppstod en kamp om den pedagogiske diskursen. Kampen handlet om hvordan det skulle legges til rette for språkarbeid i barnehagen og hvem som skulle ha det overordnede ansvar for dette. Det oppstod dermed noe som blir omtalt som et barnehageopprør, et opprør som kom til syne både i offentlige debatter, kronikker og avisinnlegg.

Ulike aktører vil som nevnt være interessert i å legge premisser for innholdet i den pedagogiske diskursen. Den distribusjonen av makt som snakker gjennom anordningen skaper potensielt endringer og potensiell opposisjon. Når en diskurs beveger seg fra sin opprinnelige sammenheng til sin nye posisjonering, skjer det en transformasjon og det er rom for fortolkning og forandring. Anordningen skaper dermed en arena for kamp mellom ulike grupper som tar til seg anordningen, fordi den som tilegner seg anordningen tilegner seg en form for symbolsk kontroll (Bernstein 2000).

Slik jeg tolker Bernstein, fikk det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet tilgang til den pedagogiske anordningen ved at den ble språkliggjort i en stortingsmelding. Gjennom en språkliggjøring av de distributive reglene fikk det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet tilgang til det symbolske, en tilgang som muliggjorde en forhandling eller motstand (Bernstein 2000). Dette kan tolkes i retning av at «opprørerne» fikk en symbolsk kontroll over diskursen ved at de selv språkliggjorde viktigheten av den enkelte barnehagelærers metodeansvar, og

ved at de språkliggjorde sin motstand mot den foreslåtte språknormen. Opprøret førte til at det ikke ble noe av verken språknorm og utbyttebeskrivelser. Vendepunktet skjedde 7. juni 2016. Da ble det vedtatt i Stortinget at det ikke skulle innføres språknorm og utbyttebeskrivelser i barnehagen. I tillegg ble det vedtatt at metodeansvaret skulle bli lagt til pedagogisk leder.

I lys av dette vil jeg understreke at det er mange måter å tolke Bernsteins teorier på. Jeg har tolket hans teorier som at mennesker ikke kun er passive mottakere av strukturelle føringer, men at mennesker er aktivt handlende aktører som posisjonerer seg i et felt. Makt og styring er ikke statiske kategorier, men dynamisk og flytende felt hvor det foregår kontinuerlige kamper og forandringer (Bernstein 2000).

Ved første øyekast kan det virke som om det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet vant kampen om den pedagogiske diskursen. Røe Isaksen mener nå at det har blitt en balanse ved at styrere og barnehageiere har et tydelig ansvar for det som skjer i barnehagen. I Dagsavisen 20.05.17 sier han at han er fornøyd med rammeplanen fordi den er kortere og mer konkret enn den forrige rammeplanen. Han uttaler også at han er fornøyd med at vektleggingen av språkarbeidet i barnehagen og vektleggingen av en progresjon som skal være i takt med barns utvikling også er ivarettatt.

## Rammeplanen som produkt inn i kunnskapssamfunnet

Ut fra hva jeg har lest, har den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fått god mottakelse fra mange hold. Det hersker en enighet om at lekens egenverdi er befestet, og at profesjonens ansvar er tydeliggjort. Rammeplanen fremmer viktigheten av en helhetlig tilnærming til barns

læring, og løfter i tillegg frem viktigheten av å bevare leken som barns viktigste uttrykksform (Rammeplanen 2017: 20). Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen, og barn skal få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Det vektlegges at arbeid med både fagområder, omsorg, lek, læring og danning skal ses i sammenheng og bidra til barns allsidige utvikling (Rammeplanen 2017: 19).

En slik prioritering vil gi barnehagene mulighet til å utøve en praksis med utgangspunkt i den enkelte barnehage og i enkeltbarnets og barnegruppas forutsetninger og behov, samt til å legitimere en praksis som funderes ulikt i ulike kontekster. Samtidig befestes barnehagen som pedagogisk institusjon gjennom de kravene som ligger i rammeplanen og den forpliktelsen til å jobbe etter de syv fagområdene. Kan vi nå puste lettet ut?

### **Økt politisk kontroll over barnehagen**

Noe som etter min mening ikke er løftet frem i den offentlige debatten i like stor grad som språknorm og ansvarsfordeling, er den økende politiske kontrollen over barnehagen. I det ideologiske spillerommet som oppstår i reformprosesser, foregår det som nevnt en kamp mellom ulike diskurser, en kamp om hvilken kunnskap som skal gis legitimitet og hvilken kunnskap som skal distribueres i utdanningsinstitusjoner. Det konstrueres dermed ulike pedagogiske identiteter. Pedagogiske identiteter beskriver hva som skal fremstå som offisiell kunnskap og synliggjøres gjennom hvilke diskurser som gis prioritet (Bernstein 2000). Pedagogiske identiteter kan realiseres for eksempel i en rammeplan.

Bernstein (2000: 65) skiller mellom fire ulike pedagogiske identiteter: To identiteter, *retrospektiv pedagogisk identitet* og *prospek-*

*tiv pedagogisk identitet*, er statlig styrt. Den retrospektive identiteten skal bevare nasjonale, religiøse og kulturelle narrativ, mens den prospektive identiteten i større grad er mot fremtiden og en fremtidig økonomisk samfunnsgevinst. De to andre identitetene, *terapeutisk pedagogisk identitet* og *markedsidentitet*, er desentraliserte og fordrer autonome institusjoner. Den terapeutiske identiteten konstruerer et tanke sett basert på pedagogisk og psykologisk kunnskap, og er fundert i den lokale konteksten hvor for eksempel barns lek og helhetlige utvikling står sentralt. En markedsidentitet har på sin side som mål å fremme konkurransedyktige individ eller konkurransedyktige institusjoner. Markedsidentitet er knyttet til en nyliberal orientering. En prospektiv (sentralsert) identitet kan derfor utvikles til en markedsidentitet hvis det blir konkurranse mellom ulike barnehager eller ulike individ ved at det for eksempel brukes testresultater som offentliggjøres og brukes som en indikasjon på barnehagens kvalitet (se Nygård 2016 for ytterligere utdyping).

Bernsteins teori om pedagogisk identitet kan brukes som et utgangspunkt for å drøfte rammeplanen som produkt inn mot et kunnskapssamfunn. I likhet med den forrige rammeplanen, åpnes det opp for å bruke dokumentasjon som et middel til å gi flere aktører innsyn i barnehagevirksomheten. Det står at «dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet kan gi foreldre, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i barnehageloven og rammeplanen» (Rammeplanen 2017: 39).

Dokumentasjon av pedagogisk arbeid trenger ikke å være negativt i seg selv (Nygård 2017b). Dokumentasjon kan brukes

til å reflektere over praksis, utvikle praksis og endre praksis til det bedre, og dokumentasjon kan bidra til å gjøre profesjonsutøvelse mer profesjonelt (Krejsler 2012; Alasuutari, Markström og Roth 2014). Hvis derimot dokumentasjon brukes til å legitimere en kontroll over et felt ut i fra visse kriterier, blir dokumentasjon tillagt en helt annen betydning. Dokumentasjon i betydningen kontroll over et felt er et tydelig eksempel på det offisielle rekontekstualiseringsfeltets forsøk på å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi (Bernstein 2000).

*- Kan rammeplanens form og innhold bidra til å legitimere en praksis som i større grad tilpasser seg skolen?*

Hva som skal dokumenteres og hvordan dokumentasjonen skal gjøres er ikke presisert i den nye rammeplanen. Det kan forstås som at det er den enkelte barnehage eller kommune som setter rammer for ulike former for dokumentasjon. I Nygård (2017a), viser jeg til at det i enkelte kommuner måles hva barn kan av spesifikke ferdigheter før de går ut av barnehagen. Resultatet av disse testene sendes videre til kommunen. Dokumentasjon i den hensikt å informere om barns måloppnåelse, føyer seg inn i rekken av en tydelig tendens i dagens utdanningspolitiske landskap: en kvalitetsheving av utdanningsinstitusjoner som et politisk mål, og hvor kvalitet knyttes til læringens resultater (Dahlberg, Moss og Pence 2002; Nygård 2015). Dokumentasjon med innsyn i læringens resultater kan føre til en økt konkurranse mellom barnehager på lik linje med det vi ser i skolen knyttet til for eksempel nasjonale prøver. En markedsidentitet kan derfor bli mer fremtredende også i barnehagefeltet.

Selv om rammeplanen som produkt nå er befestet som en forskrift til loven, kan også andre aktører definere barnehagens innhold. Ved en økende grad av markedsidentitet vil barnehagen styres av noe som ikke er direkte nedfelt i et styringsdokument eller i et lowerk, for eksempel kvalitetsmålinger med innsyn fra kommune, foreldre eller andre myndigheter. En kan derfor spørre seg om barnehagen og barns viktige lek kan komme i skyggen av jakten på å oppfylle ønskede indikatorer og måloppnåelse av forhåndsdefinerte barometer? Kan nye lokale identiteter vokse frem og prege barnehagen?

## **Barnehagen som skoleforberedende institusjon**

Når jeg tenker videre på rammeplanen som produkt i betydningen ytelse inn mot et kunnskapssamfunn, er også tydeliggjøringen av barnehagens skoleforberedende funksjon viktig å diskutere. I kvalitetsmeldingen står det at regjeringen ønsker at barnehagen skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna (Meld.st. 19 [2015–2016]: 11). Barnehagen og dens forbindelse til skolen har kommet i forgrunnen i mye sterkere grad enn tidligere. På mange måter kan en tydelig forbindelse til skolen være positivt. For eksempel kan dette bidra til å øke statusen til barnehagen som pedagogisk institusjon ved at barnehagens innhold blir synliggjort og anerkjent i større grad. Samtidig avhenger betydningen denne forbindelsen får av hvordan forbindelsen legitimeres, og på hvem sine premisser den skoleforberedende funksjonen er basert på (Bernstein 2000).

I stortingsmeldingen påpekes det at forbindelsen til skolen skal skje på barnets og barnehagens premisser uten å true barn-



dommens egenverdi og egenart. Det ønskes først og fremst en økt kontinuitet og sammenheng i utdanningsløpet gjennom blant annet et felles grunnlag i formålsbestemmelsene for barnehage og skole. Dette betyr at barnehage og skole skal bygges på felles verdier som tillit, respekt, likeverd, medvirkning, ytringsfrihet, toleranse og demokrati (Meld.st. 19 (2016–2017): 8). Et slikt tankesett er fundert i det lokale, i fellesskapet, det enkelte barnet og på profesjonelt skjønn, og i nasjonale eller kulturelle narrativ, det jeg tidligere har beskrevet som en terapeutisk pedagogisk identitet og en retrospektiv pedagogisk identitet (Bernstein 2000).

I den nye rammeplanen står det at «barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon til å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner» (Rammeplanen 2017: 34–35). Her er fellesskapsverdiene som barnehagen både på 1970- og 1980-tallet var forankret i fremtredende (Nygård 2016). Disse fellesskapsverdiene er en viktig bekræftelse av barnehagen som pedagogisk institusjon som først og fremst skal ta utgangspunkt i barns lek og grunnleggende verdier som medvirkning, likeverd og demokrati. Dette fundamentet vil være viktig å ha med seg når det kommer til rammeplanen som ytelse inn i et kunnskapssamfunn.

Med en rammeplan som har blitt mer lik læreplanverket for grunnskolen både i form og innhold, vil barnehagen likevel befeste sin posisjon i et helhetlig utdanningsløp som en tydelig forløper til skolen. Rammeplanen som ytelse inn i kunnskapssamfunnet er derfor viktig å diskutere. Kan rammeplanens form og innhold bidra til å legitimere en

praksis som i større grad tilpasser seg skolen? Hvem er det som definerer hva denne sammenheng skal tuftes på, og hva har dette å si for det vi tradisjonelt sett har omtalt som barnehagens egenart?

Det er en risiko for at barnehagens tilknytning til skolen legitimeres ut fra skolens tidlige krav til måloppnåelse, fordi utdanningspolitikken har dreid til å bli preget av en ideologi hvor økonomisk gevinst, penger og investering i humankapital er de dominerende styringsprinsippene (Bernstein 2000; Karlsen 2006). Skolepolitikken kan sies å preges av målbare indikatorer knyttet til kunnskapsutbytte, læringsmål og resultatstyring (Apple 2012; Alasuutari m.fl. 2014; Bjordal 2016) gjennom for eksempel kvalitetsmålinger basert på resultat på nasjonale prøver. Rammeplanen som produkt inn i et kunnskapssamfunn er derfor et felt hvor kampen om den pedagogiske diskurs fremdeles eksisterer i høy grad.

Det at barnehagen har blitt en tydelig forløper til skolen kan på den ene siden ses på som en anerkjennelse og synliggjøring av barnehagen som institusjon. På den annen side er det viktig at det som gjør barnehagen verdifull, som etter min mening er leken, relasjonene, vennskap og fellesskap, og den helhetlige læringen, løftes frem i en tid med økt læringstrykk og i en tid hvor førsteklassingen møter høye, fagspesifikke krav allerede fra første dag i første klasse.

Hvis barnehagen skal kunne befeste seg som en pedagogisk institusjon hvor barndommens egenverdi anerkjennes, og for at rammeplanen som ytelse skal ha en verdi inn mot et kunnskapssamfunn, vil jeg påstå at skolen og skolepolitikken må endre retning. Da 6-åringene løp inn skoleporten i 1997, ble det lekpregede førsteåret hurtig endret til et læringsintensivt skoleår etter det berømte PISA-sjokket. I dagens sterke kunnskapssamfunn hersker det nå store

forventninger til hva en førsteklassing skal mestre. Med sterke forventninger til hva som skal læres til hvilken tid, og ikke minst, press fra flere hold om å prestere godt på nasjonale prøver, vil dette også påvirke barnehagefeltet. Jeg tolker dette som at skolefeltet har en form for symbolsk kontroll over barnehagefeltet, fordi de diskursene som produseres i dette feltet, har fått en sterk samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). Skolen er dermed en premisleverandør for kunnskap som har fått stor innvirkning på produksjon, re-produksjon og formidling av kunnskap også i barnehagefeltet.

Det er også andre aktører som vil inn og påvirke barnehagen, aktører som kan bidra til å svekke rammeplanen som produkt. Nylig uttalte høyrepolitiker Begum på vegne av Høyre at de ønsker mer språkundervisning i barnehagen. «Begum og Høyre vil bruke politiske virkemidler for å stille strengere krav til barnehagene: Alle barn skal lære norsk i barnehagen, og det skal være barnehagenes ansvar at barna kan språket skikkelig innen de setter seg på skolebenken for første gang» (Dagbladet 20.05.17). Begum hevder at om barn ikke kan norsk første skoledag, kommer barna skjevt ut, og dette kan få alvorlige konsekvenser. Hun sier derfor at Høyre vil kreve at barnehagene *underviser* barna i norsk, og minner om at barnehagen ikke bare skal være en lek selv om barna er små.

Overnevnte utsagn er et tydelig eksempel på at utdanning er en politisk handling (Apple 2006) og blir utformet av grupper med høy kulturell, sosial og økonomisk kapital. Utdanning er derfor knyttet til makt, en makt som bidrar til å produsere og reprodusere ønsket kapital i utdanningssystemet. En endring i utdanningens språk (Bernstein 1975; Bernstein 2000) som nå kan sies å prege både barnehagen og

skolen, betyr at ballen enda ikke kan legges død. Rammeplanen som ytelse inn i et kunnskapssamfunn og kampen om den pedagogiske diskurs, er en kamp vi ikke er ferdige med. Det er mange aktører som ønsker å påvirke hvilken kunnskap som skal få legitimitet, og barnehagen i kunnskapssamfunnet vil møte mange aktører: politikere, fremtidige regjeringer, OECD, skolen, media, fagfolk og foreldre, for å nevne noen. For at rammeplanen som produkt i betydningen ytelse inn i et felt skal befestes barnehagens egenart og barndommens egenverdi, vil jeg påstå at ytelsen mellom skolen og barnehagen bør bli mer gjensidig. Med dette mener jeg at vi bør tenke skole på nytt, og hvordan vi i større grad kan bevare barns lek og læringslyst også i skolen. Først da tror jeg at barnehagen kan bevare sin egenart og at barndommens egenverdi anerkjennes som noe verdifullt i seg selv.

## Avslutning

I denne prøveforelesningen har jeg drøftet rammeplanen som produkt og prosess i lys av Bernsteins teorier. Mens stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*, ble brukt for å drøfte prosessen frem mot en ny rammeplan, definerte jeg produkt til å være både rammeplanen som produkt inn mot barnehagen som felt, og rammeplanen som en ytelse inn i et kunnskapssamfunn. Med dette har jeg søkt å synliggjøre ulike aktører og ulike legitimeringer som bidrar til å definere barnehagen som en pedagogisk institusjon.

Jeg har belyst at det er mange stemmer som ønsker å påvirke og som påvirker både prosessen og produktet. Kampen om den pedagogiske diskursen kan derfor ikke legges på is. Barnehagen er i dag et godt stykke unna barnehagen fra 1975. Barnehagen i dag må heller ikke være slik som

barnehagen i 1975, men vi må ha en barnehage som ikke glemmer viktigheten og verdien av fellesskap, mangfold, indivi-

dualitet og ulikhet. Vi må heller ikke glemme det verdifulle med barndommen i seg selv.

## Note

<sup>1</sup> Dette er en lett bearbeidet versjon av prøveforelesningen «Ny rammeplan for barnehagen. Prosess og produkt sett i lys av Bernsteins teorier». Prøveforelesningen ble avholdt i forbindelse med min disputas på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Institutt for lærerutdanning, 18.08.17. Sammendrag av avhandlingen *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* ble presentert i *Barn* nr 4 2017.

## Referanser

- Alasuutari, M., Markström, A.-M., og Vallberg Roth, A.-C. 2014. *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Apple, M. W. 2006. *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Hoboken: Routledge.
- Apple, M. W. 2012. *Education and Power*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ball, S. J., og Exley, S. 2010. Making policy with «good ideas»: Policy networks and the «intellectuals» of New Labour. *Journal of Education Policy* 25(2): 151–169. doi:10.1080/02680930903486125.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control. Volum III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bjordal, I. 2016. *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – Et sosialt rettferdighetsperspektiv*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Institutt for pedagogikk og livslang læring. Trondheim: NTNU.
- Dagbladet.no: <https://www.dagbladet.no/nyheter/hoyre-vil-ha-norskundervisning-i-barnehagene—for-mange-barn-kan-ikke-norsk-forste-skoledag/67542060>. Lastet ned 10.08.17.
- Dagsavisen.no. <http://www.dagsavisen.no/innenriks/ga-barnehagen-siste-ordet-1.957716>. Lastet ned 10.08.17.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. 2002. *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Karlsen, G. E. 2006. *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejstler, J.B. 2012. Quality reform and «the learning pre-school child» in the making: Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education* 32(2): 98–113.
- Marcusson, M. 2003. Multilateral surveillance and the OECD: Playing the idea game. I: Beyeler K. A. M., red. *The OECD and the European Welfare State*: 13–31. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Mausethagen, S. 2013. Governance through concepts: The OECD and the construction of «competence» in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education* 4(1): 161–181. Berkeley: University of California Berkeley Graduate School of Education.
- Meld.st. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nygård M. 2015. Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning* 11(7):1–18.
- Nygård, M. 2016. Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning och Demokrati* 25(2): 49–69.
- Nygård, M. 2017a. The Norwegian early childhood education and care institution as a learning arena: Autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with of the increase in state control ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*: 1–11. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>.
- Nygård, M. 2017b. *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. Doktoravhandling. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Institutt for lærer- og utdanning. Trondheim: NTNU.
- Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. 2017. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Store norske leksikon. <https://snl.no/produkt>. Lastet ned 07.08.17.

Mette Nygård, phd og førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord Universitet. Blant hennes publikasjoner er: Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. Doktoravhandling. Nygård, M. (2017). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: Autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with of the increase in state control ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>. Nygård, M. (2016). Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning och Demokrati*, 25(2). <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2016/nr-2/mette-nygard--pedagogiske-identiteter-i-norsk-barnehagepolitikk-fra-1970arene-og-fram-til-i-dag.pdf>

Mette Nygård, Nord Universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag, Institutt for barnehagelærerutdanning, Postboks 93, NO-7600 Levanger, Norge. E-mail: [mette.nygard@nord.no](mailto:mette.nygard@nord.no)