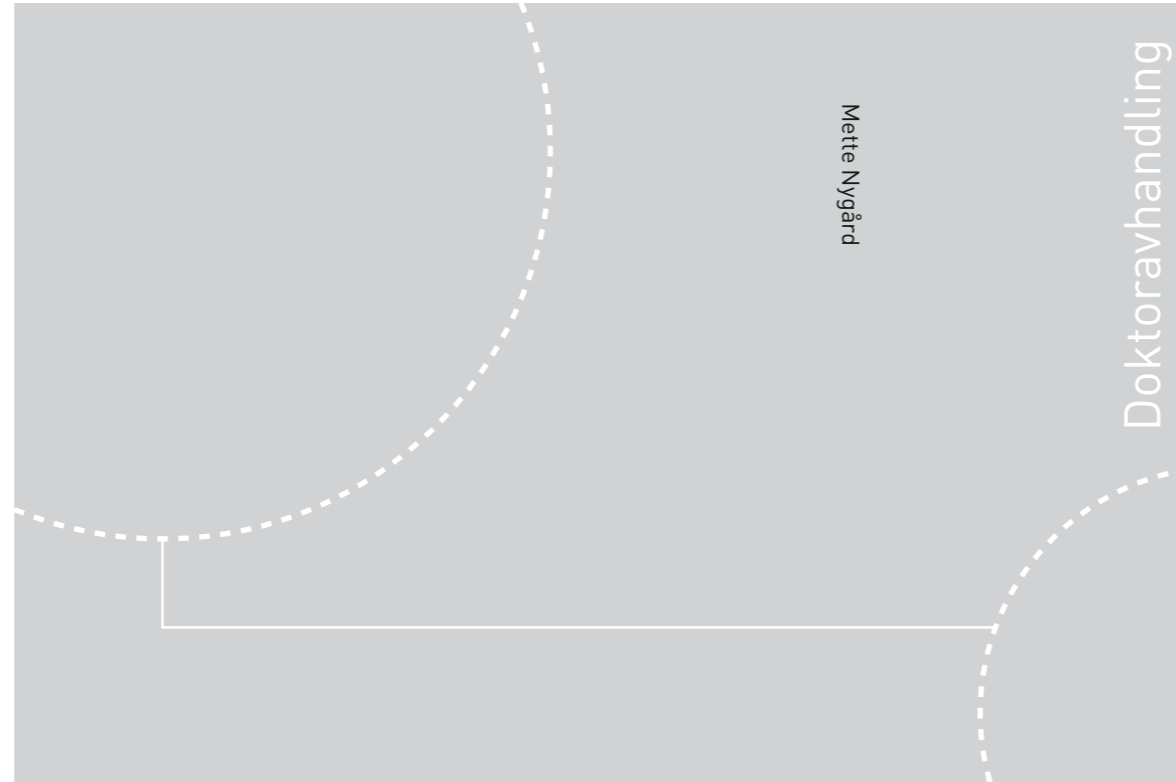


ISBN 978-82-326-2502-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2503-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2017:215

Mette Nygård

Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Doktoravhandling ved NTNU, 2017:215

 NTNU

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Mette Nygård

Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, august 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Mette Nygård

ISBN 978-82-326-2502-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2503-1 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2017:215

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

Det er med både glede og vemod at arbeidet med avhandlingen avsluttes. Prosjektet har vært en stor del av livet både på jobb og utenfor jobb i over fire år, og jeg tror det er flere enn jeg som ser fram til at fritiden også kan fylles med andre ting.

Det er mange jeg ønsker å takke. Først vil jeg takke Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU, Institutt for Lærerutdanning, for å ha finansiert doktorgraden. En stor takk også til DMMH som gjennom et fire år langt arbeidsforhold har gitt meg god kunnskap om og god innsikt i barnehagefeltet.

Prosjektet hadde ikke kommet særlig langt uten mine to dyktige veiledere. Tusen takk til hovedveileder, professor Cecilie Haugen, som introduserte meg for Basil Bernsteins teoretiske rammeverk. Tusen takk for at du har bidratt med din kunnskap om både Bernstein og om utdanningspolitikk, og for at du har stilt gode og krevende spørsmål som har bidratt til at jeg hele tiden har kommet meg videre. Tusen takk til medveileder, professor Tora Korsvold, som med sin brede kunnskap om barnehagefeltet og sin lange erfaring i akademia har hjulpet meg med å holde meg på rett spor. Tusen takk for dine innsiktsfulle bidrag gjennom hele prosjektet, og for din grundige tekstlesing som har skjerpet meg i min skriveprosess. Dere har begge to vært aktivt og interessert til stede gjennom hele stipendiatperioden, og dere har tatt mine innspill av ulik kvalitet, på alvor.

Prosjektet hadde ikke blitt til uten informantene mine. Tusen takk til dere åtte barnehagelærere som var villige til å bruke verdifull tid i en travel barnehagehverdag.

Jeg vil også takke professor Sturla Sagberg for konstruktive innspill ved midtveis-seminaret, og professor Thorolf Krüger for en grundig og engasjerende veiledning på sluttseminaret. Videre vil jeg takke Astri Ramsfjell for god språkvask, og Nord Universitet for velvillige tilpasninger i tiden før disputas.

Det er ikke til å stikke under en stol at stipendiatlivet kan være både ensomt og tungt. Derfor har samarbeidet og samholdet med verdens beste stipendiatkolleger vært uunnværlig. En varm takk går til dere, Gunn Irene, Mirjam og Kathrine. Takk for innholdsrike skrivelser,

kursopphold, middager og kaffestunder. Ikke minst, takk for artige, konstruktive og oppmuntrende samtaler.

Jeg vil også takke dere, Karianne og Gro, for at dere har vært til stede som kolleger. Både deres faglige kunnskap og innsikt, og de spennende samtaler vi har hatt den tiden vi har jobbet sammen, har vært verdifullt.

Venner har også vært verdifulle i stipendiatperioden. Takk for at dere har holdt ut, og for at dere har vært interessert i prosjektet, men også for at dere har tvunget tankene mine over på andre ting. Spesielt vil jeg takke Gunn Elin, som har heiet på meg hele veien, og som har hjulpet meg med å være konstruktiv og målrettet. Jeg vil også takke Marion for lange telefonsamtaler, hyggelige besøk og gode konsertopplevelser.

En stor takk går til familien. Takk for støtte og oppmuntring. Takk til mamma og pappa som har bidratt med barnepass og hverdagslogistikk, og takk til svigermor som har passet guttene når skolen har vært stengt, og jeg har hatt behov for å skrive.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke Ståle for oppmuntring og støtte hele veien. Tusen takk for at du lytter og gir, for at du alltid har trua, og for at du hjelper meg med å ha blikket framover. Den varmeste takken går til slutt til Birk og Vebjørn. Dere har vært rause, tålmodige og positive gjennom hele doktorgradsperioden. Tiden med dere minner meg på hva som er viktigst i livet.

Trondheim, juni 2017

Mette Nygård

Abstract

This dissertation presents three sub-studies and one comprehensive synthesis, where the central theme and research questions, the theoretical framework and the methodological procedures are discussed.

The purpose of the study is to contribute to a broader understanding of the Early Childhood Education and Care (ECEC) institution as a learning area. The ECEC institution as a learning area is illuminated from three perspectives: A present political perspective, a perspective of change, and a professional perspective. The political studies are based on an OECD document and Norwegian White Papers. Further, preschool teachers were interviewed to illuminate how they comply with and construe political guidelines.

The dissertation's research question is: *Which learning discourses can be identified in the official recontextualising field, and how does the pedagogical recontextualising field comply with and construe the various learning discourses?*

The dissertation is based on Basil Bernstein's theoretical framework, and critical discourse analysis is the methodological approach. How various phenomena are put into words and creation of meanings (meaning-making), are central in the dissertation.

The three articles illuminate a broad picture of the ECEC institution as a learning area. The first article presents various learning discourses based on an analysis of the OECD document *Quality Matters. Early Childhood Education and Care. Norway*, and the Norwegian White Paper *Framtidens barnehage*. This article's research question is: *What characterizes the learning discourse in OECD and Norway?* The analysis show tendencies to stronger state control, standardization of ECEC institution content, and a stronger degree of individualization. OECD recommends clearer curricula for ECEC institutions and more specific learning requirements. However, maintenance of the ECEC institution's autonomy, a de-standardization of the content, and a broad orientation to learning are also part of the learning discourse.

The research question in the second article is: *Which pedagogic identities are represented in Norwegian White Papers about ECEC institutions from the 1970s until today?* Various learning discourses are evident in the different documents, and Bernstein's theory of pedagogic identities is used to discuss these. Further, the article discusses various changes and what kind of knowledge the state legitimizes. A key point is that a prospective identity is more prominent, but at the same time, de-centred pedagogic identities are emerging.

The research question in the third article is: *In what way do preschool teachers in ECEC institutions position themselves as agents viewed in the light of the increase in state control of the content of ECEC institutions?* This article emphasizes the role of preschool teachers as agents. Discourses are construed by active agents in the pedagogic recontextualising field. Preschool teachers' relative autonomy is of importance for their positioning. Relations and dynamics between the official and pedagogic recontextualising field is fundamental in this article.

All together the three articles describe various changes the ECEC institution as a learning area has undergone. The two first articles states that Norwegian ECEC policy builds on complex and contradicting learning discourses, and the last article highlights the preschool teachers as agents. A central unresolved question is what from the official recontextualising field will be legitimate, and in what way the pedagogical recontextualising field will construe, accept or resist political priorities.

Sammendrag

Avhandlingen er delt inn i tre delstudier og en overbyggende kappe. Hensikten med studien er å bidra til en bredere forståelse av barnehagen som læringsarena. Barnehagen som læringsarena er belyst fra tre perspektiv: Et nåtidig utdanningspolitisk perspektiv, et endringsperspektiv og et profesjonsperspektiv. Dokument fra OECD og norske stortingsmeldinger rettet mot barnehagen er utgangspunkt for analyse av politiske føringer. I tillegg har jeg intervjuet åtte barnehagelærere for å få løfte fram hvordan de møter og fortolker politiske føringer.

Problemstilling for avhandlingen er: *Hvilke læringsdiskurser kan identifiseres i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, og hvordan møtes og fortolkes ulike læringsdiskurser i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet?*

Basil Bernstein er et overbyggende teoretisk rammeverk, mens kritisk diskursanalyse er valgt som metodisk tilnærming. Hvordan ulike fenomen omtales og meningsskapning er et sentralt forankringspunkt i prosjektet.

De tre artiklene beskriver et bredt bilde av barnehagen som læringsarena. I den første artikkelen beskrives læringsdiskurser slik de fremstår i OECD-dokumentet *Quality Matters. Early Childhood Education and Care. Norway*, og i den norske stortingsmeldingen *Framtidens barnehage*. Problemstillingen for artikkelen er *Hva karakteriser læringsdiskursen i OECD og Norge?* Analysene viser at det er tendenser til en sterkere statlig styring, standardisering og en individorientering når det kommer til læring i barnehagen, og at OECD anbefaler et tydeligere læreplanverk med mer spesifikke læringskrav. Samtidig er en bevaring av barnehagens autonomi, destandardisering og en fellesorientering også er en del av læringsdiskursen.

Problemstillingen i den andre artikkelen er *Hvilke pedagogisk identiteter er undrepresentert i norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1970-årene og fram til i dag?* Med utgangspunkt i en analyse av ulike læringsdiskurser i norske stortingsmeldinger i denne perioden, drøftes diskursene i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet. Videre drøftes hva som er stabilt og hva som har forandret seg, og hva slags kunnskap som i dag legitimeres fra statlig hold. Et sentralt poeng er prospektive identiteter har fått en mer framtrædende plass, og at nye, lokale identiteter er i ferd med å vokse fram.

I den tredje artikkelen er problemstillingen: *På hvilken måte posisjonerer barnehagelærere seg som aktører som følge av sterkere statlig styring over barnehagens innhold?* I denne artikkelen løftes barnehagelærere fram. Diskurser overføres ikke direkte fra ett felt til et annet, men de fortolkes av aktivt handlende aktører. Muligheten for fortolkning er også avhengig av barnehagelærernes relative autonomi. Barnehagelærernes posisjoneringer belyses dermed med utgangspunkt i muligheter for autonomi. Forholdet og dynamikken mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet er dermed et grunnleggende premiss for denne artikkelen.

De tre delstudiene kan ses som en enhet som til sammen gir et bilde av barnehagen som læringsarena i endring. De to første artiklene viser at norsk barnehagepolitikk bygger på ulike og til tider motstridende læringsdiskurser, mens artikkel 3 beskriver endringene slik som barnehagelærerne erfarer dem, og løfter i tillegg fram barnehagelærerne som aktive aktører. Spørsmålet er hva som vil prioriteres og legitimeres i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet framover, hvordan politiske prioriteringer fortolkes, hva som vil aksepteres og hva som vil møte motstand i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Abstract	iii
Sammendrag	v
1. Innledning.....	1
1.1 Barnehagen som en del av et livslangt læringsforløp	2
1.2 Forsknings spørsmål	4
1.3 Avhandlingens struktur	6
2. Faglige begrunnelser, situering av studien og sentrale begrep	8
2.1 Skandinavisk barnehageforskning	8
2.2 Barnehagen som institusjon i samspill med samfunnet.....	9
2.3 Barnehagelærerprofesjonen	11
2.4 Bruk av Basil Bernstein i utdanningsforskning	12
2.5 Overbyggende tematikk og sentrale begrep.....	14
2.5.1 Framvekst av barnehagen – politiske prioriteringer	14
2.5.2 New Public Management (NPM) og økt konkurranseevne	18
2.5.3 Kunnskap og makt	20
2.6 Barnehagelærere som profesjon.....	22
3. Teoretisk overbygning og metodisk framgangsmåte	24
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	24
3.1.1 Moderat konstruktivisme	24
3.1.2 Meningsskaping i tekst	25
3.2 Basil Bernsteins teoretiske rammeverk.....	26
3.2.1 Introduksjon	26
3.2.2 Koder som usynlige maktstrukturer	28
3.2.3 Regler for produksjon, reproduksjon og forandring	30
3.2.4. Evalueringsregler	32
3.2.5 Ulike rekontekstualiseringsfelt og autonomi	33
3.2.6 Pedagogiske identiteter	35
3.3 Kritisk diskursanalyse	37
3.3.1 Bernstein og kritisk diskursanalyse	39

4. Metodisk tilnærming til forskningsfeltet.....	41
4.1 Begrunnelse for valg av styringsdokument	41
4.2 Analyse av styringsdokument.....	43
4.3 Intervjuundersøkelsen.....	46
4.3.1 Utvalg.....	46
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	47
4.4 Analyse av kvalitative intervju.....	49
4.5 Kvalitet i kvalitativ forskning	50
4.5.1 Min rolle som forsker	50
4.5.2 Etske betraktninger	53
5. Presentasjon av artiklene og drøfting av sentral tematikk	55
5.1 De tre artiklene og deres svar på prosjektets delspørsmål.....	55
5.1.1 Læringsforståelser i endring – mot en universell læringsforståelse	57
5.1.2 Profesjonens relative autonomi	61
5.1.3 Barnehagen som læringsarena i endring.....	67
6. Avslutning og veien videre	71
6.1 Bidrag til feltet.....	74
6.2 Videre forskning	76
7. Referanser	78
Artikler inkludert i avhandlingen.....	87

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Innledning

I denne avhandlingen er barnehagen som læringsarena i fokus. Dette er en tematikk som kan gripes an på flere og ulike måter, og jeg har valgt å belyse den fra et politisk perspektiv og fra et profesjonsperspektiv. Dette er et valg som først og fremst har vokst fram av interessen for språk, hvordan mening skapes gjennom språk, meningsinnhold i utsagn, det som blir sagt og det som aldri blir uttalt. Min interesse for å avdekke mening i utsagn utgjør fundamentet i forskningen min.

Det som har fanget min interesse er hvordan det tales om barnehager, og hva som fra statlig hold antas å være en god barndom, og videre hvordan dette har endret seg i takt med samfunnets behov for arbeidskraft, økt globalisering og behovet for menneskelig kapital. I denne sammenhengen er det to sitat jeg vil trekke fram. Begge er hentet fra stortingsmeldinger. Det første er fra St.meld. nr. 89 (1961-62). I denne står det at daginstitusjoner bør unngås for barn under 3 år, fordi en mente at atskillelse fra mor kunne føre til traumer senere i livet. «Flere av de barneinstitusjoner vi har i dag, virker sannsynligvis direkte ødeleggende på de barn som er plassert der. Dette fordi at barn ble frarøvet kontakt med mor» (s. 63). Det står også at barn på 2-3 år på mange måter er hjelpeløse. Syn på barn var forankret i utviklingspsykologien, og nær kontakt med mor ble sett på som essensielt for barnets helhetlige utvikling (Korsvold & Nygård, 2006). Barnehager var i det store og hele forbeholdt barn med særskilte behov eller barn av eneforsørgere (St.meld.nr. 89 (1960-1961)). Barnehagen skulle også være en erstatning for bylivets utrygge oppvekstvilkår og tapet av bondesamfunnets verdifulle arbeidsfellesskap (Korsvold, 2008).

I dag omtales barnehagen på en helt annen måte. I mitt andre sitat, fra I St.meld.nr. 16 (2006-2007), s. 67) står det at det er «samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på 40 til 350 prosent». Her argumenteres det for at det kan spares kraftig om innsatsen fra tidlig alder av er god og effektiv nok. For å få til dette, må det jobbes systematisk med blant annet tidlig læring. Ved å sette inn effektive tiltak så tidlig som mulig skal barn og unge ledes inn i gode læringsforløp. Det anses derfor som nødvendig å identifisere barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling så tidlig som mulig (s. 11).

Sitatene synliggjør et stort ideologisk skifte fra barnehagens spede utbygging og fram til i dag. Argumentasjonen har gått fra i hovedsak å bygge på utviklingspsykologi med barns tette relasjon til mor som noe essensielt, til å løfte fram viktigheten av å lede barn inn i effektive læringsløp så tidlig som mulig. Det snakkes ikke lenger om at barnehagen er skadelig for små barn, heller tvert i mot; barnehagen er nødvendig for at barn skal få en tilfredsstillende utvikling og for at vi skal få en tilfredsstillende økonomisk vekst i samfunnet.

1.1 Barnehagen som en del av et livslangt læringsforløp

Livslang læring og tidlig investering i menneskelig kapital framstår i dag som sentrale momenter i norsk utdanningspolitikk. For å være konkurransedyktige i framtidens kunnskapssamfunn betraktes det fra statlig politisk nivå som nødvendig med en tidlig innsats gjennom å tilrettelegge for barns trivsel og utvikling og for gode læringsløp fra barnehagealder av (St.meld.nr. 16 (2006-2007); St.meld.nr. 41 (2009-2009); St.meld.nr. 24 (2012-2013); St.meld.nr.19 (2015-2016)).

Det har blitt tydeligere politiske føringer for hvilket innhold barnehagen skal tuftes på, og hva slags kunnskap som skal vektlegges i barnehagen (Nygård, 2015; Nygård, 2016). Én årsak til dette var at behovet for menneskelig kapital ble mer framtrødende utover 1990-tallet når det kom til barns læring (Hagen & Skule, 2008). Globalisering og kunnskapsvekst førte til økt konkurranse mellom bedrifter og mennesker, og dermed økte kompetansekravene. Hagen og Skule (2008, s. 9) hevder dette var en viktig årsak til at det på 1990-tallet ble satt i verk store utdanningsreformer. Endringer i utdanningssystemet skulle både øke befolkningens kompetanse og utjevne ulikhet mellom folk med lav og høy utdanning. Et sterkere fokus på læring kan dermed bli en måte å heve menneskers og nasjoners konkurransevne på og et virkemiddel til å utjevne sosiale forskjeller.

Mestring av spesifikke ferdigheter som språk, realfag og sosial kompetanse blir fra politisk hold sett på som en kilde til suksess senere i utdanningsløpet, og som en nøkkel til framtidig samfunnsdeltakelse. Potensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen antas å være stort. Gjennom å utnytte hele befolkningens talent og kompetanse skal Norge få nyskaping, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien (St.meld.nr. 16 (2006-2007); St.meld.nr. 24 (2012-2013)). Gjennom effektive tiltak så tidlig som mulig skal barn og unge ledes inn i gode læringsforløp som skal gi en høy avkastning på sikt.

Barnehagen har dermed blitt en arena hvor det fra offentlig nivå i større grad enn tidligere fokuseres på læring, og barnehagen har blitt en sentral del av et livslangt læringsforløp.

Utdanning har også blitt et sentralt satsningsområde i de siste årenes globaliseringstendenser (Klitmøller & Sommer, 2015). Internasjonale organisasjoner har fått en økende og aktiv rolle i ulike land sin utdanningspolitikk (Kampmann, 2013). Økonomi, menneskelig utvikling og utdanning blir sett på som nøkkelen til økonomisk vekst i den globale kunnskapsøkonomien (Lundahl, 2012; Alasuutari, Markstöm & Vallberg Roth, 2014). Barnett og Duvall (2005) argumenterer for at global styring maner fram et ønske om en effektiv, global forandring gjennom etablering av en normativ enighet og et kollektivt formål. Som følge av dette har ulike samarbeidsorganisasjoner utformet normative krav som ulike medlemsland slutter seg til for å få internasjonal legitimitet (Barnett & Finnemore, 2004, i Mundy, 2007).

OECD ser på utdanning som et viktig aspekt ved ulike nasjoners økonomiske vekst, og kommer i sine rapporter med anbefalinger og tiltak som har til hensikt å styrke kvaliteten i utdanningssystemet. Økt fokus på læring og spesifikke ferdigheter er ett av satsningsområdene når det kommer til kvalitetsheving i barnehagen (OECD, 2012; Taguma, m.fl., 2013; Nygård, 2015). OECD (Taguma m.fl., 2013) anbefaler et sterkere rammeplanverk for den norske barnehagen gjennom en tydeligere definering av mål og innhold, samt en større grad av tilpasning av barnehagens rammeplanverk til skolens læreplanverk. Det tas også til orde for oppfølging, kontroll og dokumentasjon for å evaluere kvalitet og skape gode læringsvilkår for det enkelte barn (Taguma m.fl., 2013).

Ifølge Klitmøller og Sommer (2015, s. 9) har økt globalisering bidratt til å fremme oppfatningen om at pedagogisk praksis bedres gjennom kvantifiserbare målsettinger og gjentatte målinger av effekten av pedagogisk innsats. Konkurransedyktighet har i større grad blitt politisert og styrt ut fra hva som er lønnsomt fra et markedspektiv. Tiltak i pedagogisk arbeid begrunnes med en potensiell forbedring av barns prestasjoner. Utdanning handler derfor i stor grad om å kvalifisere de beste hoder. En økt vektlegging av barns prestasjoner hevdes å være en konsekvens av den store innflytelsen PISA-undersøkelser har fått på ulike land utdanningspolitikk. Den økende vektleggingen av prestasjoner har dermed ført til en politisk målstyring hvor resultatene brukes til å begrunne forandring i pedagogisk praksis (Klitmøller & Sommer, 2015, s. 17). Pedagogers arbeid styres derfor i større grad utenifra (Ball, 2003).

Basil Bernstein søker i sine teorier å beskrive hvordan usynlige krefter skaper maktfordeling og kontroll i for eksempel utdanningsfeltet gjennom blant annet å synliggjøre sammenhengen mellom samfunnsstruktur og pedagogisk praksis. Bernstein (2000) hevder at det eksisterer et meningspotensial utenfor teksten som aktiviserer den pedagogiske anordningen. Den pedagogiske anordningen regulerer hvilke grupper eller agenter som skal få innflytelse på pedagogiske diskurser. Kunnskap velges ut på et ideologisk plan, og ulike samfunnsinteresser kjemper om å være premissleverandør for kunnskap (Bernstein, 2000, s. 25). På makronivå oppstår det i reformprosesser et ideologisk spillerom hvor ulike pedagogiske identiteter skapes. I overføringskonteksten oppstår det videre kamper mellom ulike agenter hvor diskurser reforhandles og omformes i ulike felt. Innen et kritisk diskursanalytisk felt betyr dette at diskurser både skaper og skapes av det sosiale (Fairclough, 2008). Utdanning blir derfor ikke et felt hvor maktforhold kun reproduseres, men også et felt hvor det foregår kamper mellom ideologier (Bernstein, 2000).

Ulik grad av kontroll over barnehagen gir aktører ulikt handlingsrom og ulike muligheter til å forhandle om barnehagens innhold. Grad av statlig styring har derfor betydning for barnehagelærernes autonomi¹. Selv om det ikke går en direkte linje mellom politiske ambisjoner og pedagogisk praksis (Bernstein, 2000), vil en sterk statlig styring regulere rammeplan, innhold, hvilken kunnskap og i hvilket tempo kunnskap skal erverves, og hvordan kunnskap skal evalueres. En sterk statlig styring kan derfor medføre et mindre handlingsrom og færre muligheter for aktørers forhandling om pedagogisk diskurs. Denne kompleksiteten ønsker jeg å belyse i mitt prosjekt. Ulike forskningsspørsmål er utarbeidet for å belyse barnehagelæreres fortolkninger og muligheter for posisjonering relatert til statlige føringer og ideologier knyttet til barnehagens innhold.

1.2 Forskningsspørsmål

Barnehagen har over tid utviklet seg til å bli en læringsarena som det fra politisk nivå er knyttet mange ambisjoner til. Internasjonale ambisjoner og statlige føringer for barnehagen som læringsarena, hvordan disse føringene fortolkes og videre hvordan barnehagelærere posisjonerer seg som aktører utgjør kjernen i denne avhandlingen. Endringer i barnehagen som læringsarena, samt om og på hvilken måte det er et spenningsforhold mellom statlige ambisjoner og barnehagelæreres handlingsrom og muligheter for posisjonering, er dermed sentralt. Forholdet mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet vil

¹ Autonomibegrepet kommer jeg tilbake til senere.

derfor være et utgangspunkt. Det offisielle rekontekstualiseringsfeltet er direkte kontrollert av staten gjennom for eksempel lovgivning, utredninger og byråkratiske forordninger, mens det pedagogiske fagmiljøet utgjør det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein, 2000).

Følgende problemstilling er overordnet for prosjektet: ***Hvilke læringsdiskurser kan identifiseres i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, og hvordan møtes og fortolkes ulike læringsdiskurser i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet?*** Jeg har videre utarbeidet tre underproblemstillinger som til sammen skal bidra til å besvare hovedproblemstillingen:

- *Hva karakteriser læringsdiskursen i OECD og Norge?*
- *Hvilke pedagogiske identiteter er representert i norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1975 og fram til i dag?*
- *På hvilken måte posisjonerer barnehagelærere seg som aktører sett i lys av en sterkere statlig styring over barnehagens innhold?*

Gjennom en kritisk diskursanalyse av stortingsmeldinger rettet mot barnehagen ønsker jeg å identifisere og beskrive ulike læringsdiskurser slik de framstår gjennom språket. Jeg har valgt å fokusere på perioden fra 1975 og fram til i dag. Årsaken til at jeg har satt 1975 som et startpunkt er fordi barnehageloven som ble implementert i 1975, symbolsk sett kan sies å markere et skille. Barnehage ble en fellesbetegnelse for alle typer daginstitusjoner for barn, og det ble vedtatt at barnehager skulle bygges ut og gjelde alle barn (Korsvold, 1998)

Ved en kritisk diskursanalyse av stortingsmeldinger ønsker jeg å avdekke hvilke læringsdiskurser som har vokst fram i norsk barnehagepolitikk, og videre sammenligne norsk barnehagepolitikk med føringer fra OECD, for å kunne plassere barnehagen i en bredere utdanningspolitisk kontekst. Dette er ikke en historisk studie, men en synliggjøring av ulike ideologier som har gjort seg gjeldende i norsk barnehagepolitikk i en periode på 40 år. Betydninger kan være flertydige og foranderlige, men tekster må ses i lys av sin samfunnspolitiske kontekst og de vilkår som gjør tekster mulige (Fairclough, 1989). En diskurs både skaper og skapes av det sosiale, og fremmer derfor en forståelse av at det finnes en materiell virkelighet av sosiale praksiser utover det diskursive (Fairclough, 2008). Sentralt i en kritisk diskursanalytisk tilnærming er det å se på språkets rolle i en sosial konstruksjon av verden. Selv om det finnes mangfoldige retninger innen kritisk diskursanalyse er tanken om at virkeligheten er tilgjengelig gjennom språket felles for de ulike retningene, samt tanken om språkets rolle i det å skape virkeligheten. En kritisk innstilling til selvsagt viten er et annet

vesentlig moment. Viten kan ikke tas for å være en objektiv sannhet, men er kulturelt og historisk innleiret (Jørgensen & Phillips, 1999).

For å kunne identifisere ulike læringsdiskurser og for å kunne beskrive grad av statlig styring i ulike styringsdokument, har jeg brukt Bernsteins analyseverktøy. Bernstein presenterer et konkret analyseverktøy som har til hensikt å beskrive en tekst og avdekke maktforhold slik de kommer til uttrykk gjennom språket. Kritisk diskursanalyse og Bernsteins teori og analyseverktøy er sentralt i mitt prosjekt, og vil bli nærmere gjort rede for i teori- og metodedelen.

Videre ønsker jeg å belyse hvilke sosiale konsekvenser ulike diskurser fra sentralt politisk nivå eventuelt får. Derfor har jeg også analysert hvordan retningsgivende styringsdokumenter møtes og fortolkes i praksis. Jeg har intervjuet barnehagelærere som arbeider i ulike barnehager i ulike kommuner for å få kunnskap om hvordan de fortolker og forstår læringsbegrepet, hvordan de forholder seg til politiske styringsdokument, og hvordan de forteller at legger de til rette for barns læring i barnehagens hverdagsliv. I en mangfoldig barnegruppe i en barnehage som på mange måter kan betraktes som en del av et helhetlig utdanningsløp, blir barnehagelæreres oppgaver komplekse.

Ved å synliggjøre ulike politiske læringsdiskurser og barnehagelærernes perspektiver på barnehagen som læringsarena, ønsker jeg å belyse makt, ideologi, posisjonering og autonomi knyttet til politikk og praksis. Makt og ideologi blir i hovedsak belyst i de to første artiklene, hvor en analyse av politiske føringer presenteres, mens posisjoneringer og autonomi blir belyst i den siste artikkelen. I den siste artikkelen brukes funnene i artikkel 1 og 2 som et bakteppe, slik at barnehagelærernes fortolkninger, læringsforståelser og muligheter for posisjonering drøftes i lys av analysene som presenteres i disse to artiklene.

1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av 6 kapitler. I kapittel 1 skrives barnehagen inn i et livslangt læringsforløp, samt at jeg gjør rede for prosjektets tilnærming til forskningsfeltet. Også forskningsspørsmålene presenteres i kapittel 1.

I kapittel 2 gjør jeg rede for faglige begrunnelser for studien, samt at jeg situerer studien i forskningsfeltet. Jeg gjør også kort rede for min bruk av Basil Bernstein, politiske prioriteringer og kort om barnehagens framvekst og barnehagelærere som profesjon.

I kapittel 3 gjør jeg rede for avhandlingens teoretiske overbygging og relevante deler av Basil Bernsteins teoretiske rammeverk. Videre gjør jeg rede for kritisk diskursanalyse og hvordan Bernstein kan plasseres innen et kritisk diskursanalytisk felt.

I kapittel 4 presenterer og drøfter jeg metodisk tilnærming. Både bakgrunn for valg av kilder og informanter, hvordan jeg rent konkret har gått fram for å analysere datamaterialet blir beskrevet. Videre drøfter jeg min rolle som forsker, kvalitet i kvalitativ forskning og etikk.

I kapittel 5 presenterer jeg artiklene og artiklenes svar på de tre forskerspørsmålene. Til sammen svarer de tre spørsmålene på prosjektets hovedproblemstilling. Videre diskuteres tre temaer som i løpet av prosjektet har vokst fram som sentrale; læringsforståelser i endring, profesjonens handlingsrom og barnehagen som læringsarena i endring.

I kapittel 6 oppsummeres sentrale funn og trådene i avhandlingen samles. I tillegg løfter jeg fram avhandlingens bidrag til feltet, og jeg kommer med innspill til videre forskning på barnehagefeltet.

2. Faglige begrunnelser, situering av studien og sentrale begrep

Doktoravhandlingen bygger på forskning fra flere felt og kan sies å være både tverrfaglig og flerfaglig. Den retter seg både mot barnehagen som enhet og mot utdanningssystemet som helhet. Gjennom å trekke fram relevant forskning fra Norge og Skandinavia, ønsker jeg å plassere studien i en faglig kontekst som jeg har vurdert som aktuell i denne sammenhengen. Forskningsgjennomgangen kan derfor ikke ses på som komplett og uttømmende. Årsaken til at jeg har valgt å avgrense gjennomgangen til skandinavisk forskning er at politiske prioriteringer og visjoner for utdanningssystemet i Skandinavia kan sies å ha en forholdsvis lik forankring. Mitt prosjekt vurderes derfor å ha størst relevans i en skandinavisk kontekst.

Jeg vil også presentere forskning som er gjort med Basil Bernstein som utgangspunkt, for å synliggjøre hvordan Bernstein kan brukes teoretisk og analytisk i utdanningsforskning. Bernsteins teori er kompleks, og ulike deler av hans teoretiske rammeverk brukes i ulike forskningsprosjekt. Jeg vil i all hovedsak vise til forskning hvor Bernstein er brukt til å analysere politisk styring og/eller pedagogisk praksis. Også her har jeg avgrenset meg til skandinavisk forskning.

Til slutt i kapittelet vil jeg gjøre rede for overbyggende tematikk og sentrale begrep.

2.1 Skandinavisk barnehageforskning

I skandinavisk barnehageforskning har tema som lek, læring, omsorg, sosiale forskjeller og pedagogers faglige utvikling vært gjennomgående (Alvestad m.fl., 2009, s. 41). En stor del av barnehageforskningen har vært gjennomført i form av doktoravhandlinger, og flere av avhandlingene har empirisk forankring i barnehagens hverdagsliv og teoretiske drøftinger av filosofiske og pedagogiske spørsmål. Også læring av språk og matematikk og perspektiver knyttet til minoritetsspråklige barn vært prioritert (Alvestad m.fl., 2009).

Pramling-Samuelsson og Bjørnstad (2012) presenterer en forskningsoversikt over norsk, nordisk og internasjonal forskning på barn fra 0-3 år gjennomført i perioden 2000-2011. Rapporten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. De omtaler primært forskning knyttet til de yngste barnas liv i barnehagen. Ulike tema trekkes fram i denne oversikten, men barnehagens kvalitet som en avgjørende faktor for barns kognitive, språklige og sosiale utvikling, blir løftet fram.

I arbeidet med avhandlingen har jeg gjort meg kjent med forskning gjennom å orientere meg i vitenskapelige tidsskrift for Skandinavia og Norden. Relevant forskning fra ulike avhandlinger og artikler har blitt aktivt brukt i artiklene og i kapittel 5 i kapp. Det gjelder forskning som beskriver barnehagens framvekst, innhold og formål, forskning som retter seg mer konkret mot barnehagen som læringsarena, forskning som omhandler didaktikk og politisk styring, og forskning som beskriver pedagogiske problemstillinger, profesjon, ideologi, makt og autonomi.

Jeg har anvendt forskning både fra barnehagefeltet og fra skolefeltet. I avhandlingen min plasserer jeg barnehagen i en bredere utdanningskontekst, og perspektiver på for eksempel autonomi og profesjonsforståelser oppleves som både aktuelt, anvendelig og relevant å bruke også på barnehagen. Dette er begrunnet både i lys av Bernsteins teorier, som er anvendelig i enhver pedagogisk kontekst (Bernstein, 2000, s. 3), i lys av at barnehagen har blitt en del av Kunnskapsdepartementet (2006) og formelt sett har blitt en (frivillig) del av utdanningsløpet, og i lys av at barnehagen har blitt underlagt en sterkere grad av statlig styring og må forholde seg til forpliktende styringsdokument.

2.2 Barnehagen som institusjon i samspill med samfunnet

Bakgrunn for valg av prosjektet er som nevnt et styrket fokus på barnehagen som læringsarena, og en nysgjerrighet knyttet til eventuelle endringer i politiske føringer, og på hvordan barnehagelærere tolker disse endringenes. Dette kan gripes an på ulike måter og med ulike innfallsvinkler. Gjennom å ha en utdannings sosiolog som teoretisk og metodisk forankring har jeg plassert meg selv i skjæringspunktet mellom pedagogikk og sosiologi.

Ulike forskningsprosjekt har vært av interesse og bidratt til å forme studien. Forskning rundt institusjonalisering av barndommen vært en viktig innfallsvinkel. Blant annet drøfter Kampmann (2004; 2013) den økte politiske interessen for å styre barndommen gjennom institusjonalisering. Også prosjektet *The modern child and the flexible labour market* (Kjørholt & Qvortrup, 2012) belyser barndommens institusjonalisering fra ulike perspektiv. Gulløv (2012) løfter fram og drøfter endringer i dansk barnehagepolitikk, og statens økende rolle i å definere barnehagens innhold. Hun skriver også om restrukturering i velferdsstaten og drøfter i hvilken grad neoliberale tendenser gjør seg gjeldende også i barnehagepolitikken (s. 101). Videre hevder hun at det har blitt en sterkere vektlegging av utbytte i barnehagen på bekostning av demokrati, inkludering og toleranse. Som følge av en slik vektlegging, har det blitt et sterkere

fokus på barns læring og måloppnåelse i barnehagen, noe også Broman, Vallberg Roth, Palla & Persson (2015) stadfester. Institusjonalisering av barndommen drøftes også av Moss (2012), Kjærholt (2012), Qvortrup (2012) og Kjærholt og Qvortrup (2012). Både det økte fokuset på økonomi og et skifte på syn på barn omtales, et skifte hvor barn i større grad ses på som en framtidsinvestering.

Korsvold (2012) beskriver ulike dilemma i politiske prioriteringer i norsk, svensk og tysk barnehagepolitikk, og belyser ulike velferdsregimer og måten disse påvirker samfunnet på. Hun hevder at dette er felt hvor det fremdeles finnes en del dilemma, blant annet når det kommer til barnehage for de yngste barna. Hun trekker også fram de utfordringer økende tendenser til individualisering og økt fleksibilitet i arbeidslivet bringer med seg.

Østrem m.fl. (2009) belyser i sin rapport en økende bruk av dokumentering og kartlegging i barnehagen, mens Vallberg Roth har sammenlignet retningslinjer for kvalitet i nordiske barnehager. Vallberg Roth hevder at «utdanning» har kommet mer og mer i fokus i ulike styringsdokumenter, og at vurderingskriterier har blitt mer ensartet og standardisert (Vallberg Roth, 2012). Hun hevder derfor at det er behov for mer komparativ forskning på dokumentasjon og vurdering på kommunalt, lokalt og institusjonelt nivå. «In a system of decentralised management by goals, the transformation of national goals at the municipal and local levels is highly interesting» (Vallberg Roth, 2012, s. 26).

Seland (2009) har forsket på hvilke følger nyere diskurser om barn og barnehager får for profesjonell praksis og barns muligheter for medvirkning og læring. Både medvirkning, fleksibilitet, valgfrihet og livslang læring er tematikk som belyses. Seland synliggjør konkurrerende syn på barn og barnehage, noe som kan medføre utfordringer i praksisfeltet. Særlig problematiseres økonomisk rasjonalitet og effektivitet på styringsnivå, og hvilke implikasjoner dette får for barnehagens organisering og barns hverdagsliv. Hun hevder også at barnehagens organisering med blant annet spesialrom for ulike aktiviteter kan føre til økt læringstrykk og fokus på spesifikke ferdigheter.

Av nyere forskning kan Berge sin avhandling (2015) trekkes fram. Formålet med denne avhandlingen var å «utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i den store barnehagen, og på hvilke måter praksisene vedlikeholdes, utfordres og

reformuleres i sammenheng med endringer i samfunnet for øvrig (Berge, 2015, s. iii). Gjennom sin studie bidrar hun til å belyse personalet i barnehagen sin posisjon mellom egne forståelser og samfunnets forventninger, og viser hvordan praksis skapes gjennom en gjensidig prosess mellom samfunn, materielle rammer og sosial praksis (s. 201).

2.3 Barnehagelærerprofesjonen

Når det kommer til barnehagens framvekst og førskolelærerprofesjonen i endring, er Korsvold sin avhandling fra 1997 et bakteppe. I sin avhandling beskriver hun endringer både i barnehagen som institusjon, i barnehagens hverdagslige virksomhet, i politiske prioriteringer og i framveksten av førskolelærerprofesjonen og førskolelærernes² profesjonelle praksis (Korsvold, 1997). Korsvold hevder at førskolelærerne har fått flere oppgaver knyttet til organisering og drift, noe som igjen har ført til at førskolelærerne får mindre tid med barna. Flere forskere hevder at økt byråkratisering har ført til endringer i for eksempel pedagogiske institusjoners oppgaver, endringer som har gått på bekostning av tid med barna i barnehagen. Dette omtales også i FAFO-rapporten *Tidstyver i barnehagen* (Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012). Her stadfestes det at barnehagelærere får mindre tid med barna på grunn av lav bemanning og en økende andel praktiske og administrative gjøremål, og at det har blitt større krav om dokumentasjon av pedagogisk praksis. Slike endringer har ført til en ytterligere økning av administrative oppgaver (se blant annet Krejsler, 2012; Jensen, Broström & Hansen, 2010). Også Børhaug (2011) viser hvordan kravene til organisering og rutiner har økt. Børhaug hevder at barnehagen i stor grad er preget av formaliserte rutiner, og at barnehagen er i ferd med å utvikle sterke byråkratiske trekk.

I tillegg til en økning i formaliserte rutiner har det også blitt flere krav til skriftliggjøring og dokumentasjon av pedagogisk praksis (Solbrekke & Østrem, 2011; Krejsler, 2012). Solbrekke og Østrem (2011) hevder at kartlegging og måling av barns ferdigheter har fått et sterkere fokus, og problematiserer i den forbindelse en økende regnskapsplikt hos barnehagelærere. Dette videreføres blant annet av Hennem, Pettersvold og Østrem (2015) i boka *Profesjon og kritikk*. Også Krejsler (2013) hevder at barnehagelærernes arbeidsvilkår har endret seg som følge av en sterkere statlig styring og at utdanning i større grad kobles til kunnskapsøkonomi. Han hevder at dette har ført til at det har blitt flere krav til barnehagelærerne, også fra eksterne aktører.

² Jeg bruker ordet førskolelærer i denne sammenhengen, fordi dette begrepet brukes i Korsvolds avhandling. Yrkestittelen førskolelærer ble endret til barnehagelærer i 2013.

Dahlberg og Moss (2005) og Johansson (2010) setter fokus på hvordan politiske føringer innvirker på pedagogisk praksis, mens Ulla (2015) i sin avhandling løfter fram dynamiske aspekt ved barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Ulla identifiserer og drøfter makt relatert til barnehagelæreres profesjonsutøvelse gjennom for eksempel overvåkning av tid, kartlegging og organisering. Hun leser kartlegging inn i det hun omtaler som et større arrangement av styringsmekanismer (s. 63), og hevder klassifikasjon av barn ved hjelp av alder og konstruering av individ som kasus, skaper nye veier til styring og selvstyring. Avhandlingen baserer seg på studier av profesjonsutøvelse i barnehagens hverdagsliv, men profesjonsutøvelse ses også i sammenheng med politiske føringer gjennom å synliggjøre regulerende makt og hvordan denne manifesterer seg gjennom kroppen.

2.4 Bruk av Basil Bernstein i utdanningsforskning

Bernstein (2000, s. 3) skriver at hans bruk av begrepet pedagogisk praksis favner bredere enn skolen. «The notion of pedagogic practice which I shall be using will regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place» (op.cit). En bred tilnærming til pedagogisk praksis gjør at hans teorier kan anvendes til å analysere ulike pedagogiske kontekster, også barnehagen. Bernsteins teorier er rettet mot underliggende regler «shaping the social construction of pedagogic discourse ant its various practices” (op.cit.). Bernsteins teorier omfatter både mikro- og makroperspektiver, og er derfor egnet å belyse både politiske føringer og praksisfeltet. Gjennom en intern analyse av diskursens struktur og maktrelasjoner knyttet til diskurser (Bernstein, 2000, s. 4) har jeg søkt å beskrive diskursenes indre logikk og dens praksiser.

Ulike forskere har anvendt Bernsteins teorier for å analysere politisk styring, makt og pedagogisk praksis. I Norge har blant annet Wiese (2006) brukt Bernsteins verktøy for å analysere læringsmiljø i to skoler og vise hvordan skolen anerkjenner flinke elever og bekrefter elevens selvbylde og resultater gjennom å se på flinke elever også som sterke elever. Riksaasen (1999) sammenlignet allmennlærer- og førskolelærerutdanning ved hjelp av Bernsteins teori om synlig og usynlig pedagogikk i sitt doktorgradsarbeid. Riksaasen hevder at den tradisjonelle skolekoden blir reprodusert i allmennlærerutdanningen, mens en usynlig pedagogikk blir reprodusert i førskolelærerutdanningen, noe som blant annet henger sammen med ulike læreplaner.

Hovdenak (1998; 2000; 2007; 2011) har anvendt Bernsteins teoretiske rammeverk i sin forskning. Hun har blant annet brukt Bernsteins teori om pedagogisk identitet for å analysere læreplanreformer og læreplanarbeid og for å identifisere hvilke verdier og interesser som ligger til grunn for ulike utdanningsreformer (Hovdenak, 1998; 2000). Hovdenak (2011) analyserer også pedagogisk identitet på mikronivå, hvor både elevers kunnskapsutvikling og ungdoms identitetsdannelse er i fokus.

I sin doktorgrad har Haugen (2009) analysert diskursene *likeverd* og *læringsstrategier* og tolker de i et maktperspektiv gjennom prinsippene om kontekstualisering og rekontekstualisering. Hun har også lagt Bernsteins teorier til grunn for å analysere og sammenligne OECDs og Norges tilnærming til likhet og likeverd i utdanningspolitikk (Haugen, 2010; 2011; 2012), samt til å analysere hvordan lærere og elevers bakgrunnskunnskap tolkes og brukes i klasseromskontekst (Haugen, 2015).

Loeb og Lumsden Wass (2014) har benyttet Bernsteins teori om synlig pedagogikk for å belyse handlingsmønster og institusjonelt mønster i klasserommet, mens Emilson og Folkesson (2006) har brukt Bernsteins teori til å analysere samhandling mellom små barn og voksne i barnehagen. Videre har Nylund (2013) analysert ulike policy-dokument knyttet til innholdet i svensk yrkesutdanning, og Wahlström (2014) har analysert svenske læreplaner. Begge har benyttet deler av Bernsteins teoretiske rammeverk og analyseverktøy

Forskning som er gjort på den skandinaviske barnehagen har i stor grad vært sentrert rundt barnehagens hverdagsliv. I mitt prosjekt vil jeg belyse både strukturelle betingelser som ligger til grunn for praksis, hvordan profesjonen møter og fortolker statlige føringer, og på hvilken måte statlig styring har innvirkning på profesjonens muligheter for posisjonering. Jeg har kun tatt utgangspunkt i hvordan læring omtales ved hjelp av språket, og videre identifisert ulike læringsdiskurser. Dette innebærer at jeg ikke har analysert styringsprosesser, men heller symbolske strukturer som ligger til grunn for handling (Bernstein, 1990; Bernstein, 2000).

Jeg har brukt analyseverktøyet *klassifisering* til å beskrive læringsdiskurser i de ulike politiske dokumentene, og jeg har brukt Bernsteins teori om *pedagogiske identiteter* for å beskrive ulike ideologier knyttet til læring på makronivå. Barnehagelærernes læringsforståelser er beskrevet og analysert med utgangspunkt i begrepet *innramming*. Jeg kobler derfor struktur- og aktørperspektiv sammen ved hjelp av Bernsteins rammeverk. På denne måten belyser jeg

barnehagen som læringsarena fra ulike perspektiv, noe som synliggjøres i de tre ulike artiklene. Artiklene står selvstendig alene, samtidig som de til sammen løfter fram nye perspektiv fra både et politisk perspektiv og et profesjonsperspektiv. Dette vil bli drøftet videre i kapittel 5 og 6.

2.5 Overbyggende tematikk og sentrale begrep

I dette kapittelet vil jeg plassere barnehagen i en historisk kontekst, og kort beskrive endringer i politiske prioriteringer for barnehagen siden 1970-tallet. Jeg vil også beskrive hvordan barnehagen kan knyttes til styringsformen New Public Management og hvordan kunnskap kan knyttes til makt. Til slutt vil jeg kort gjøre rede for hvorfor jeg omtaler barnehagelærere som en profesjon.

2.5.1 Framvekst av barnehagen – politiske prioriteringer

Fra å være et tilbud til kun et fåtall av barn på 1970-tallet (se for eksempel Korsvold, 1998), har barnehagen nå ekspandert slik at over 90 % av barn i alderen 0-5 år har barnehageplass i dag (SSB.no)³. Politiske valg og prioriteringer har ført til at barnehagen for alvor har blitt et tema i den offentlige debatten i Norge. I dag handler den politiske debatten i stor grad om innhold og kvalitet i barnehagen, som for eksempel personaltetthet, pedagogtetthet, barns rettigheter, interesser og behov, og ikke minst hvilket innhold barnehagen skal tuftes på, og begrunnelser for dette.

Fra barnehageloven ble innført i 1975, tok det 21 år før det ble innført en rammeplan som forskrift til loven. Selv om det har vært ulike former for statlig regulering både av struktur og innhold, har det i stor grad vært opp til profesjonen og den enkelte barnehage å utforme barnehagens innhold (Korsvold, 1997). For å gi et bredt bilde av hvordan barnehagen har blitt underlagt en økende grad av kontroll, vil jeg gi en kort beskrivelse av barnehagens utvikling etter andre verdenskrig. Hovedvekten vil likevel ligge på perioden 1975 og utover.

I korte trekk kan man si at staten fikk en økende interesse for daginstitusjoner etter andre verdenskrig. Kommunene ble pålagt et større ansvar for daginstitusjonene med Lov om barnevern som trådte i kraft i 1954. Dette er den første gjennomarbeidede forskriften for daginstitusjoner for barn (Korsvold, 1997). Det ble nedfelt bestemmelser for barnehagens utforming og areal, samt at oppholdsrom og uteområde skulle simulere barns fantasi og skaperkraft. En statlig kontroll over daginstitusjonene førte til en kvalitetsheving ved at det

³ <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20#content>. Lastet ned 25.01.17.

blant annet ble gjennomført kontroller av daginstitusjonene av fagutdannede inspektører. I tillegg Lov om barnevern ble Barnevernloven fulgt opp med nye detaljerte forskrifter. Blant annet måtte hver institusjon ha en godkjent plan, og personalet måtte ha utdanning. En hjemlig atmosfære skulle prege barnehagen, og det pedagogiske miljøet stod i sentrum (Korsvold, 1997).

I 1958 overtok Barne- og Familiedepartementet ansvaret for barnehagene. Barnehagen ble med dette en del av familiepolitikken. Lysethkomiteen ble nedsatt i 1959 for å utrede spørsmålet om daginstitusjoner og behovet for videre utbygging. I etterkant av utredningen ble stortingsmelding nr. 89 (1961-62) utgitt. Her ble både den pedagogiske og den sosiale funksjonen til barnehagen løftet fram (Korsvold, 1997; Korsvold & Nygård, 2006). I 1969 ble det nedsatt et nytt utvalg som skulle vurdere behovet for daginstitusjoner for barn. Utvalget skulle også legge fram en ny lov for daginstitusjoner. Det resulterte i en offentlig utredning som ble utgitt i 1972, NOU 1972: 39 *Førskoler*. Betegnelsen «førskole» gjenspeiler at daginstitusjoner skulle være en forberedelse til skolen, og at barnehagen nå ble sett på som det første trinnet i utdanningsløpet. Barnehagen skulle ikke lenger være et supplement til hjemmet (Korsvold, 1997).

Den nye loven for daginstitusjoner for barn kom i 1975. Med barnehageloven av 1975 ble barnehager en fellesbetegnelse for alle typer daginstitusjoner for barn. Med barnehageloven skulle det ikke lenger være et skille mellom sosiale og pedagogiske institusjoner, og det ble nedfelt samme krav til standard og utdannet personale i alle daginstitusjoner for barn. Til tross for at barnehager fikk en egen lov, hadde ikke førskolelærerne noen skriftlige, rettleidende styringsdokument å forholde seg. Dette medførte at utforming av barnehagehverdagen og arbeidsmåter og innhold ble definert av førskolelærerne selv (Röthle, 2007). Med egen barnehagelov trådte likevel barnehagen for alvor inn i det offentlige rom. Det ble i tillegg vedtatt at barnehagen skulle bygges ut og bli et tilbud til alle barn, men utbyggingen av barnehagen gikk sent. På slutten av 1970-tallet hadde 7 % av barna barnehageplass, mens behovet lå på rundt 60 % (Korsvold, 1997).

Med økende politisk interesse for barnehagen ble også førskolelærerutdanning et offentlig anliggende. Fra å være privatstyrt blir førskolelærerutdanningen lagt inn under Lov om lærerutdanning i 1973. Dermed var førskolelæreryrket formelt plassert som et pedagogisk yrke på lik linje med andre læreryrker (Röthle, 2007). I tillegg ble det etablert hovedfag i

barnehagepedagogikk, noe som bidro til å øke kunnskapsgrunnlaget i barnehagelærerprofesjonen ytterligere (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 102). En offentlig førskolelærerutdanning førte også til et større behov for å fremme barnehagen som pedagogisk institusjon. Håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen* ble skrevet som følge av at førskolelærernes fagforening ønsket en skriftliggjort plan hvor blant annet barnehagens samfunnsmandat skulle utdypes. En skriftliggjort plan ville også gi omverdenen innsikt i virksomheten (Röthle, 2007). Håndboken ble utgitt i 1982. I håndboken beskrives barnehagens pedagogiske innhold og intensjoner for arbeid med barn, men det er fremdeles opp til den enkelte barnehagen å utforme barnehagens mål og innhold. I 1984 ble barnehageloven revidert, og den reviderte barnehageloven påla barnehagene å lage årsplaner. Selv om det ennå ikke fantes en felles rammeplan å ta utgangspunkt i, er både håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen* og kravet om at alle barnehager skulle utarbeide en årsplan, tydelige indikasjoner på at barnehagen er i ferd med å bli underlagt statlige reguleringer i større grad enn tidligere (Korsvold, 1998).

Først i 1996 ble det innført en rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen skulle være en felles plattform for barnehagens innhold (Korsvold, 1998), og den skulle forankres i den barnehagetradisjonen som allerede eksisterte. Barnehagen fremtrer i større grad som en læringsarena, selv om leken fremdeles blir sett på som barns viktigste uttrykksform (Rammeplanen for barnehagen, 1996). Samtidig har rammeplanen en tydelig faglig forankring. Alle barnehagebarn skulle få erfaringer med innhold og arbeidsmåte fra fem fagområder i løpet av ett år, både gjennom de daglige aktivitetene og gjennom temaopplegg. Et styringsverktøy med fagområder og konkrete mål representerer noe nytt i den norske barnehagen. En rammeplan med et samfunnsmandat som løfter fram barnehagen som en pedagogisk arena, kan ses på som en anerkjennelse av førskolelærernes kompetanse (Seland, 2009). Samtidig representerer rammeplanen et veiskille med en større grad av styring av barnehagen på grunn av dens forpliktende føringer for barnehagens innhold.

Ennå var det ikke oppnådd full behovsdekning i barnehagen. I St.meld.nr. 8 (1987-88) fremmes igjen målet om full behovsdekning, men ti år senere var barnehagedekningen fremdeles på 61 prosent. Med barnehageforliket i 2003 ble det vedtatt at alle familier som ønsker det, skal få tilbud om barnehageplass, det ble vedtatt makspris på barnehageplass og økonomisk likebehandling av og samordnet opptak til kommunale og private barnehager (Korsvold, 2008).

I tillegg ble det gjennomført store organisatoriske endringer i kommunene, endringer som kom til å påvirke barnehagene sterkt. Flertallet av kommunene gikk over til en tonivåmodell for kommunens administrasjon. Videre ble modernisering, brukerorientering, desentralisering og privatisering terminologi som også kom inn i barnehagepolitikken (Seland, 2009). Barnehagen som organisasjon ble reformert. Rasjonalitet, effektivitet og ansvar for å få mer ut av hver krone var noe enhetsledere i barnehagen nå var nødt å forholde seg til. Begrep som valgfrihet, markedsføring av barnehager og konkurranse ble anvendt i styringsdokument rettet mot barnehagen. Som følge av at terminologi fra det økonomiske fagfeltet ble trukket inn, og av at nye styringsformer ble innført, kan barnehagen sies å ha blitt en del av en styringsideologi i overensstemmelse med New Public Management (Seland, 2009). Dette blir kort omtalt i kapittel 2.5.2.

I 2006 ble en ny rammeplan iverksatt som forskrift til loven. Barnehagens samfunnsmandat ble konkretisert, og rammeplanen skulle være et redskap for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold og et grunnlag for myndighetenes tilsyn. Barnehagens egenart som arena for lek, omsorg og læring ble tydeliggjort, samt at barnehagens fagområder ble utvidet fra fem til syv (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2006). Barnehagen ble også plassert inn under Kunnskapsdepartementet. Med dette ble barnehagen som organisasjon flyttet ut av familiepolitikken og inn under utdanningspolitikken.

Den norske barnehagen har tradisjonelt sett hatt en sosialpedagogisk tilnærming til barns læring og utvikling. Den sosialpedagogiske tradisjonen kjennetegnes av et fokus på barns helhetlige utvikling der både omsorg, læring, danning og ikke minst opplæring til demokrati inngår (Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002). Det er også tradisjonelt sett lite vektlegging av måling av ferdigheter og utbytte. I det som ofte omtales som den anglosaksiske tradisjon (se for eksempel Bennet, 2010), har barns individuelle og kognitive utvikling blitt tillagt større vekt. Læreplanen er mer detaljert og har et sterkere fokus på måling av læringsutbytte og skoleforberedelse.

Tilhørigheten til ulike departement og graden av statlig styring gir et bilde av både barnehagens prioriteringer, satsningsområde og barnehagelærernes oppgaver. Barnehagelærernes oppgaver har gått fra omsorg, det å skape en hjemmekoselig atmosfære (Korsvold, 1997), også omtalt som hjemmediskursen (Nordin-Hultmann, 2004), og med stor pedagogisk frihet til å utforme

barnehagens innhold, til å være forpliktet til å følge en rammeplan med syv fagområder og til oppfylle økende krav til dokumentasjon, kartlegging og vurdering (Østrem m.fl., 2009).

Uansett er barnehagen i dag et tilbud som omfatter de fleste barn. Barnehageopphold skal bidra til å sikre alle barn lik deltakelse i samfunnet og et likeverdig pedagogisk tilbud i førskolealder (St.meld.nr. 41 (2008-2009); St.meld.nr. 24 (2012-2013)). Hva slags innhold som gis samfunnsmessig prioritet og legitimitet, og om og på hvilken måte en sterkere statlig styring gir alle barn et likeverdig tilbud, blir drøftet i artikkel 1 og 2, samt i den avsluttende diskusjonen i kapittel 6.

2.5.2 New Public Management (NPM) og økt konkurransevne

Jeg har i korte trekk beskrevet barnehagens framvekst og politiske prioriteringer relatert til barnehagens utvikling de seneste årene. Barnehagen har vært gjennom store endringer, og har som jeg har beskrevet i innledningen, blitt en del av en global kunnskapsøkonomi. Barnehagens utvikling kan derfor ses i sammenheng med endringer som har forekommet i det norske utdanningssystemet som helhet de siste tiårene. Det norske utdanningssystemet gikk igjennom en restrukturering på 1990-tallet (Karlsen, 2006), en reform som omtales som *New Public Management*. Denne reformen er omfattende og kompleks, og jeg vil kun løfte fram elementer som er relevant for prosjektets problemstilling.

Ett kjennetegn på reformen, var den brede politiske enighet om å rasjonalisere offentlig sektor gjennom å fornye og effektivere offentlig forvaltning, både med hensyn til befolkningens behov og med hensyn til samfunnsøkonomien. En rasjonalisering og effektivisering skulle skje gjennom å tilrettelegge for individualisering og valgfrihet for brukere, og gjennom desentralisering, fristilling, privatisering og markedsorientering med konkurranse som en sentral drivkraft (Karlsen, 2006, s. 30-31). Ressursutnyttelse og framskaffelse av lokale ressurser skulle gi en kostnadseffektiv produksjon hvor fokus var på måloppnåelse og dokumentering av resultat.

I reformprosessen ble reorganisering, fristilling og deregulering av offentlig sektor gjennomført parallelt med økt kontroll og avvikling og redusering av statlige oppgaver. Videre ble det et mål om at institusjoner skulle øke sin konkurransevne. Denne tenkningen ble også lansert innen utdanningsfeltet, i all hovedsak gjennom målstyring med det formål å øke kvaliteten i utdanningen (Karlsen, 2006, s. 32). Som følge av dette har staten fått en økt kontroll over ulike

utdanningsinstitusjoner samtidig som sektoren i større grad er desentralisert (Clarke & Newman, 1997).

Utdanningssektoren har vært preget av desentralisering av makt siden slutten av 1960-tallet, men betydningen av dette begrepet har endret seg. Først var desentralisering begrunnet ut fra et ønske om demokratisering og fornyelse nedenufra, mens det fra 1990-tallet og utover har vært begrunnet ut fra et ønske om effektivisering og rasjonalisering. På én side ser vi en grad av sterk politisk styring hvor ulike ansvarsforhold er tydeliggjort, og på den annen side stilles det krav om at ulike institusjoner skal være konkurransedyktige. Ifølge Karlsen er dette et tveegget sverd fordi «markedet har sin egen logikk og lar seg vanskelig lydige innenfor mål og prioriteringer fra det politisk-administrative systemet» (Karlsen, 2006, s. 38).

Med nye styringsformer har nye ideologiske diskurser vokst fram. Diskursene har vært beskrevet som en vitalisering av konservative og liberale ideologier. Tro på markedskrefter som virkemiddel for økonomisk vekst er sentralt, og en tro på at markedsstyring skal styrke samfunnet, nasjonen og utdanningen (Karlsen, 2006, s. 41). I tillegg har NPM og nye tenkemåter til hensikt å redde velferdsstatens problemer gjennom en rekonstruksjon av forholdet mellom stat og sosial velferd. NPM presenterte derfor nye løsninger for styring og kontroll som skulle senke kostnadene og øke kontrollen på ulike velferdstilbud og utdanningsinstitusjoner (Clarke & Newman, 1997). Som følge av slike endringer har konservative tendenser og konservative verdier blitt styrket i utdanningspolitikken, og maktbalansen i utdanningssystemet har endret seg gjennom en økt grad av privatisering, markedsorientering og sentralisering (Apple, 2006).

Utdanningsreformene er en del av en langvarig modernisering av offentlig sektor og en internasjonal reformbølge med en liberal og konservativ forankring (Karlsen, 2006). En konservativ modernisering har utformet samfunnets «common sense» på nytt (Apple, 2006, s. 226). En konservativ modernisering har forekommet i både den økonomiske, kulturelle og politiske sfære for å forandre de basiskategorier som er brukt for å evaluere blant annet institusjoner. Samtidig har også liberale krefter vokst fram. Effektivitet og rasjonalisering berører skole og utdanning gjennom at det snakkes om konkurranse, privatisering, marked og tjenester. Utdanningsinstitusjonene skal være fleksible, konkurranseorientert og kunne tilpasses markedet. Kvalitet med vekt på læring har blitt et sentralt element som skal gjøre barnehagen attraktiv på markedet, og kunnskap skal styrke ulike lands posisjon i den globale konkurransen

(Ahrenkiel, 2015). Markedet har dermed fått større innvirkning på utdanningsfeltet, og har blitt en viktig premissleverandør for seleksjon av diskurser og deres relasjon til hverandre (Bernstein, 2000, s. 86). En markedsorientert utdanning kjennetegnes av et sterkere fokus på læring og en øking av menneskers og nasjoners konkurranseevne (Apple, 2012; Ahrenkiel, 2015). Markedsorientering og nasjonal konkurranseevne drøftes både i artikkel 1 og 2, samt i den avsluttende diskusjonen i kapittel 5.

2.5.3 Kunnskap og makt

I utdanningssektoren innebærer New Public Management at utdanningens kvalitet skal heves og måles gjennom testing av ferdigheter og dokumentasjon av disse testene. Evidens, dokumentasjon og effektivitet er derfor sentrale nøkkelord som beskriver denne reformen. En annen tendens er at skolepolitikk utformes av økonomer eller andre profesjoner som har bakgrunn i økonomi. Utdanningssektoren preges dermed av nyliberale utdanningsreformer som innebærer press mot marked og privatisering, samt en neokonservativ politikk som innebærer press i retning av økte nasjonale standarder, nasjonale rammeplaner og nasjonal testing (Apple, 2006). Ifølge Bernstein (2000, s. 70-71) søker utdanningsreformer i nyere tid å kontrollere utdanningens input og output, noe som krever en kunnskapsstandardisering av utdanningens input. Det har derfor blitt en komplementær relasjon mellom det neokonservative og det markedsorienterte, hvor styring desentraliseres samtidig som det nedfelles tydelige krav om resultat i en nasjonal læreplan. Dette har ført til at nye identiteter har blitt etablert. Det har blitt utkjempet mange kamper over mening og identitet, og ofte er det de med høyest kulturell, sosial og økonomisk kapital som blir hørt. Læreplaner og utdanning kan sies å ha blitt en slagmark hvor det ifølge Apple (2006) utkjempes kamper. Nyliberale krefter ønsker mer økonomisk nyttig kunnskap, neokonservative krefter ønsker mer disiplin og «riktig» form for kunnskap, mens autoritære religiøse ønsker mer religion inn i skolen (Apple, 2006, s. 230). Nyliberale og nykonservative krefter, støttet av middelklassen og kristenfundamentalister, har ifølge Apple preget ulike utdanningsreformer. Utdanning står derfor i en politisk kontekst som i de siste tiårene er preget av høyresidas tenkning (Apple, 2006).

Utdanning er knyttet til makt og maktrelasjoner i samfunnet, og kan derfor sies å være en politisk handling (Apple, 2006). Dette innebærer at visse former for kunnskap og ferdigheter blir sett på som mer verdifulle enn andre. Det blir derfor viktig å avdekke hva slags kunnskap som blir gitt samfunnsmessig legitimitet (Bernstein, 2000), og hvorfor dette skjer (Apple, 2006; Bernstein, 2000). Apple (2006; 2012) og Bernstein (2000) hevder også at den kunnskap som

gis samfunnsmessig legitimitet, er utformet av de gruppene i samfunnet som har mest sosial, økonomisk og kulturell kapital. Grupper med «foretrukken» kapital har dermed større fordeler av denne kunnskapen enn andre grupper. Kunnskap er derfor ikke et nøytralt begrep, men er knyttet til makt.

Herskende utdanningspolitisk retorikk og en ensretting av utdanningspolitikk kan sikre noen grupper sterkere posisjoner i samfunnet på bekostning andre (Haugen, 2012). Bernstein (1975) hevder at utdanningssystemet favoriserer middelklassens måte å tenke på. De barna som ikke tilhører middelklassen kan derfor ha dårligere forutsetninger for å klare seg på skolen (Nielsen, 2015). I all hovedsak handler dette om at barn fra middelklassen har en større fortrolighet med skolekulturen og dens koder.

Bernstein (1975) viser i sine analyser at barn fra arbeiderklassen og barn fra middelklassen benytter seg av ulike språkkoder, hvor hovedforskjellen er at barn fra arbeiderklassen i større grad forholder seg til det konkrete og nærværende, noe Bernstein betegner som en begrenset språkkode, mens barn fra middelklassen i større grad forholder seg til en utvidet språkkodet. Det betyr at de i større grad har kapasitet til å tenke abstrakt. I utdanningssystemet er det den abstrakte tenkemåten som dominerer, og derfor har barn med middelklassebakgrunn større forutsetninger for å lykkes. Utdanningssystemet kan derfor bidra til å opprettholde eksisterende maktrelasjoner i samfunnet (Apple, 2012; Bernstein, 1975).

Utdanningssystemet produserer og distribuerer ideologisk kunnskap, og produserer dermed en ønsket kulturell kapital (Apple, 2012, s. 41). Ønsket kulturell kapital både produseres og bevares i skolen. Skolen produserer agenter med adekvate disposisjoner, verdier og ideologier som er tillært gjennom en «skjult» læreplan. Dette bidrar til både en opprettholdelse av klasseforskjeller i samfunnet og noen former for kunnskap som mer verdifulle enn andre (Apple, 2012, s. 83).

Det finnes likevel ingen generelle prinsipper og enkle svar når det kommer til hva slags kunnskap som blir ansett som legitim, og hvordan makt og maktforskjeller opprettholdes i utdanningssystemet (Apple, 2012). Ulike reformer må ses i lys av historie, klasse, økonomi, politisk og kulturell dominans samt levde erfaringer i lokale utdanningsinstitusjoner. Det går derfor ingen direkte linje fra politiske føringer til praksis, men det skjer en omorganisering og en transformasjon gjennom agenter i et rekontekstualiseringsfelt (Bernstein, 2000). Ulik grad

av kommunal føring og ulike tolkninger av føringer gjør at praksis blir ulik i ulike kontekster. Staten er en regulerende kraft, men reguleringer opprettholdes i kraft av menneskers aksept av denne forståelsen (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 22). Forandring er derfor ikke et uunngåelig produkt av økonomiske og politiske krefter, men er avhengig av makt hos profesjonen og enheter i sektoren for øvrig (Clarke & Newman, 1997, s. 83). Når ideer endres, skjer det gjennom kamp om innhold (Clarke & Newman, 1997; Bernstein, 2000). Hva slags kunnskap som ses på som legitim, er derfor et resultat av kamper og kompromiss mellom ulike grupper (Apple, 2003).

2.6 Barnehagelærere som profesjon

Jeg har bevisst valgt å omtale barnehagelærere som en profesjon. Profesjon er et begrep som defineres ulikt. I artikkel 3 har jeg definert profesjon som en profesjonell yrkesgruppe som har en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008) og skal forvalte oppgaver som er definert i et samfunnsmandat (Grimen, 2008). Samtidig er profesjon også knyttet til ekspertise og kunnskapsgrunnlag som skiller profesjonen fra ufaglærte og andre profesjoner (Smeby, 2014). Basert på resultater i en spørreundersøkelse hevder Smeby at skillet mellom barnehagelærere og assistenter er uklart. Barnehagelærere og assistenter utfører også mange av de samme oppgavene i hverdagen. Han skriver at yrkesgruppens helhetlige perspektiv på omsorg, lek og læring «representerer et diffust kunnskapsgrunnlag og egner seg dårlig som grunnlag for å kreve jurisdiksjon over spesifikke oppgaver» (Smeby, 2011, s. 55).

På en annen side kan det hevdes at barnehagelærere opparbeidet seg en kunnskapsbase gjennom en treårig utdanning som gjør at handlinger i større grad er knyttet til teoretisk kunnskap. Barnehagelærere har også det pedagogiske ansvaret for innholdet, personalet og samarbeidet mellom barnehage og hjem. Barnehagelærere kan derfor defineres som en profesjonell yrkeskategori som skal utføre oppgaver på vegne av samfunnet, og kan videre sies å være et bindeledd mellom samfunn og enkeltmennesker (Østrem, 2015). Barnehagelæreres yrkesutøvelse befinner seg mellom på den ene side statlige krav nedfelt i rammeplan og andre styringsdokumenter, og på den annen side den pedagogiske konteksten de daglig befinner seg i. Det å være barnehagelærer innebærer å hele tiden gjøre avveininger mellom statlig styring og profesjonsutøvelse.

Hvilke læringsdiskurser som fremmes fra politisk hold og profesjonens forståelser og prioriteringer når det kommer til læring i barnehagen er som jeg har nevnt utgangspunkt for

avhandlingen. Forholdet mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein, 2000) og hvordan dette forholdet uttrykkes gjennom språket vil være et gjennomgående tema. Grad av autonomi vil dermed bli sentralt, samtidig som at også profesjonens forståelser og fortolkninger vil være av betydning for utformingen av barnehagen som læringsarena for barn. Før jeg går nærmere inn på statlig styring og barnehagelærerprofesjonens forståelser, tolkninger og erfaringer med barnehagen som læringsarena, vil jeg redegjøre for teoretisk bakteppe og for metodisk tilnærming til feltet.

3. Teoretisk overbygning og metodisk framgangsmåte

Hvordan ulike fenomen omtales gjennom språket er et sentralt forankringspunkt i avhandlingen min. Jeg ønsket å avdekke mening slik den kommer til uttrykk gjennom språket, og videre analysere endringer over tid. I tillegg er det, som jeg har nevnt innledningsvis, av interesse å analysere både politiske føringer og ideologi, hvordan barnehagelærere tolker og reforhandler ulike føringer, men også hvordan barnehagelærere aktivt skaper egen mening i sin praksisutøvelse. Det finnes mange og ulike måter å gripe dette an på, og ved å velge kritisk diskursanalyse og Basil Bernstein som metodisk tilnærming og teoretisk overbygning, har jeg valgt bort andre måter å tilnærme meg forskningsfeltet på. Ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler til samme tematikk vil gi ulike framgangsmåter og fortolkninger.

Flere metoder og teoretikere ble vurdert i starten av prosjektet, men jeg har vært forholdsvis bestemt på at språk og språkets rolle i å skape og opprettholde mening skulle være et forankringspunkt. Dette tror jeg stammer fra min bakgrunn i litteraturvitenskapen og en generell interesse for språk, kommunikasjon og mening. Språket som meningsbærer og hvordan dominerende meninger igjen kan knyttes til makt, har derfor vært en interesse fra før jeg startet på dette prosjektet. Jeg har vurdert både Fairclough og Foucault, men ble tidlig begeistret for Bernsteins forsøk på å løfte fram språket som maktfaktor, og hans teori og analyseverktøy som belyser både struktur- og aktørperspektivet og binder dem sammen. Som følge av mine valg har jeg posisjonert meg innen kritisk diskursanalyse med deler av Bernsteins teori som overbygning og utgangspunkt.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Som følge av at jeg har valgt å ta utgangspunkt i språk og makt, er meningsproduksjon og forhandling sentralt i mitt prosjekt, og videre hvordan viten og forståelse forhandles, reforhandles og opprettholdes gjennom språk, relasjoner og makt (Neumann, 2001; Fairclough, 2008). Min tilgang til mening går gjennom språket. Mening blir dermed en konstruksjon som både skaper og skapes av språket. Mening skapes i en tid og en kontekst, samt i møte mellom leser og tekst (Fairclough, 2008). Mening blir på denne måten ikke konstant og uforanderlig, men flertydig og foranderlig.

3.1.1 Moderat konstruktivisme

Språk, meningsskaping og kontekst utgjør fundamentet i min tilnærming til forskningsfeltet, og avhandlingen kan derfor plasseres innen konstruktivismen. Konstruktivisme er ifølge Kjørup

(2008) en samlebetegnelse for ulike posisjoner som kjennetegnes av en forståelse av virkeligheten som konstruert gjennom språket og den språklige konteksten vi møter og erkjenner virkeligheten gjennom. Et sentralt poeng er at vår viten ikke kan oppfattes som en objektiv sannhet, men heller som et produkt av våre måter å kategorisere verden på. Mennesker er en del av en sosial, kulturell og historisk kontekst, slik at vår viten er innleiret i de kontekster vi er en del av. Sosial, kulturell og historisk kontekst har derfor betydning for menneskers forståelse og for meningsskapning. Virkeligheten konstrueres gjennom språk, men språket skaper også virkeligheten (Bernstein, 2000).

Selv om mening skapes gjennom språket, er det likevel en grense for hva et utsagn kan bety (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Alle forståelser kan ikke ha samme gyldighet. Det finnes en viss form for sannhet eller utsagn som er mer gyldige enn andre. Kjørup (2008) omtaler en posisjon som tar slike forbehold, som moderat konstruktivisme.

Språket som redskap for handling og meningskonstruksjon er sentralt innen konstruktivismen. Det er ikke språket som skaper virkeligheten, men vår *bruk* av språket sammen med våre handlinger, rutiner og de betydninger vi tilskriver dette. Språk blir et begrepsapparat som opprettholder bestemte tenke- og talemåter. Det menneskelige perspektiv er en nødvendig betingelse for at det kan foreligge en erkjennelse. Viten hviler på menneskelig forståelse og opplevelse, som videre uttrykkes i språk og begrep. Språk og begrep er preget av historie og kultur (Kjørup, 2008). Som følge av at mennesker er situert i en historisk, kulturell og samfunnsmessig hevder konstruktivismen at det ikke finnes en objektiv sannhet, men at sannhet er et mangeartet begrep. Utsagn og tolkninger av utsagn må derfor ses i lys av en historisk, kulturell og samfunnsmessig kontekst. Det finnes dermed ulike tolkninger av virkeligheten. Virkelighet og mening produseres og forhandles i ulike kontekster, viten er derfor kulturelt og historisk innleiret. Meningsinnhold blir dermed ikke noe konstant og tidløst, og ulike lese- og analysemåter av en tekst kan gi ulike svar (Kaldal, 2003).

3.1.2 Meningsskapning i tekst

Jeg har valgt en kritisk diskursanalytisk tilnærming til forskningsfeltet. Når man velger en slik tilnærming, har man som utgangspunkt at diskurser skaper og skapes av den sosiale verden. Handlinger er bundet til en kontekst og er sosialt forankret. Språket skaper mening, som igjen er en forutsetning for handling, samtidig som også handling i seg selv skaper mening. Diskursanalyse er «studiet av forutsetningene for at handling skal finne sted» (Neumann, 2001,

s. 38). Formålet med diskursanalyse er å beskrive hvilket bilde av virkeligheten ulike diskurser gir, og videre avdekke hvilke betydninger som blir akseptert som meningsfulle og sanne (Jørgensen & Phillips, 1999).

Ifølge Foucault (1993) har alle samfunn prosedyrer for å velge ut og opprettholde diskurser. Han hevder at enhver tale er en tale i en bestemt diskurs, og at enhver diskurs utelukker en annen diskurs. En diskurs kan defineres som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskurser handler om hva som blir sagt og hva som blir tenkt, men også om hvem som kan snakke, når, hvor og med hvilken autoritet (Ball, 1994, s. 21). De diskursene som har betydning for en bestemt praksis kalles dominerende diskurssystem og leder tanker og handlinger i en bestemt retning.

Jeg har søkt å beskrive hvordan omverdenen fremstilles og hvilke sosiale konsekvenser dette får (Bernstein, 1975; 2000). Hvordan det fra politisk hold snakkes om læring, og hva som uttrykkes i ulike stortingsmeldinger er et sentralt tema i denne avhandlingen. Pedagogisk praksis utøves innen rammen av fastsatte retningslinjer og nedfelte styringsverktøy i møte med barnehagens kontekstuelle rammer og barnehagens hverdagsliv. Barnehagelæreres forståelse av statlige føringer og deres fortolkninger av ulike læringsforståelser er derfor det andre hovedtemaet i avhandlingen. Pedagogisk praksis utøves innen fastsatte rammer, men gjennom språk og handling er også barnehagelærerne, i samhandling med omgivelsene, aktive medskapere av mening.

For å kunne beskrive ulike diskurser og muligheter til handling, og videre hvordan diskurser tolkes, forhandles og reforhandles i praksisfeltet, har jeg valgt å bruke elementer fra Basil Bernsteins teoretiske og analytiske rammeverk. Dette vil bli redegjort for i det følgende.

3.2 Basil Bernsteins teoretiske rammeverk

3.2.1 Introduksjon

Basil Bernstein (1924-2000) var en engelsk utdanningssosiolog som gjennom sine teorier trekker linjer mellom samfunn, utdanning og aktører i utdanningssystemet. Bernstein var opptatt av makt og maktstrukturer i samfunnet og av hvordan usynlige krefter skaper maktfordeling og kontroll i sosiale systemer (Bernstein, 1975). Et grunnpremiss for hans teorier var at staten og ulike grupper i samfunnet kjemper om innflytelse. Bernstein skriver at han har hentet inspirasjon fra ulike hold, blant annet Meads teori om symbolsk interaksjonisme,

Durkeims teori om organisk og mekanisk solidaritet i relasjon til makt, og den marxistiske tanken om at individets plass i en materiell produksjon former individets bevissthet (Bernstein, 2000, s. 89).

Bernstein søkte å beskrive sammenhengen mellom samfunnets struktur og pedagogisk praksis. Han var opptatt av hvordan utdanning bidrar til å opprettholde samfunnets lagdeling og hvordan dette kan forandres. I tillegg var han opptatt av hva som skjer i pedagogisk kontekst, og hvordan og hvorfor pedagogisk praksis utspiller seg som den gjør. Gjennom sine teorier har han synliggjort språkets rolle i å reprodusere ulikheter i skolen (Bernstein, 1975; 1990; 2000).

Bernsteins teori utviklet seg gjennom årene, men gjennom hele sin forskning hadde han fokus på språk, hvordan språk bidrar til å opprettholde praksis og på språk som et verktøy for å beskrive prinsipper for pedagogisk praksis hvor sosial makt og symbolsk kontroll var sentralt (Chouliaraki & Fairclough, 2001). Bernstein (2000, s. 3) fokuserte på underliggende regler for konstruksjoner av pedagogisk diskurs og dens varierende praksiser. Han ønsket å skape modeller «which can generate specific descriptions» (op.cit.), beskrivelser som har til hensikt å skape en forståelse av hvordan kunnskap, kunnskapssystem, tanker og handlemåter blir en del av menneskers bevissthet. Bernstein fokuserer både på relasjonen mellom språk og betydning og på sosiale relasjoner.

Bernstein kan posisjoneres på ulike måter. I hans tidlige teori var språkkoder sentralt, og han har derfor av flere blitt betegnet som en strukturalist (se for eksempel Sadovnik, 1991; Atkinson, 1995). Sadovnik (1991, s. 48) argumenterer for at Bernsteins teori om utdanning og læreplan er en del av et større strukturalistisk prosjekt fordi hans bruk av språkkoder gir en strukturalistisk tilnærming til utdanning og samfunn. Også Atkinson (1995) har Bernsteins språkkoder som utgangspunkt når han omtaler Bernstein som strukturalist. Men Bernsteins teorier har utviklet seg, og han fikk etter hvert et større fokus på diskurser, ideologi og relasjonen mellom strukturer og aktører. I hans siste bok, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Bernstein, 2000) synliggjør han hvordan struktur- og aktørperspektivet inngår i et dynamisk forhold til hverandre og hvordan diskurser dannes, distribueres og rekontekstualiseres. Her hevder han at mennesker ikke kun er passive mottakere av strukturelle føringer, men aktivt handlende aktører som posisjoneres seg i et felt, aktører som også kjemper om innhold og pedagogikk. Makt, ideologi og aktører er dermed ikke statiske kategorier, men dynamiske og flytende felt med kontinuerlig kamp og forhandling.

Ifølge Chouliaraki er metaforen «grense» (Bernstein, 2000, s. xiii) ledende for Bernsteins teoriutvikling. Denne metaforen hevdes å ligge til grunn for utviklingen av Bernsteins kodeteori og hans teori om pedagogisk diskurs. En grense kan for eksempel bety grense mellom det indre og det ytre, grense mellom intimitet og avstand, fjern og nær, oss og dem. Verdien av grensefaktoren ligger ikke så mye i å gi betydning til motstridende enheter, men heller i hva grensen bringer til uttrykk når den dras i et rom av mulige betydninger. Grensen fastlegger betydningsrelasjoner som det eneste mulige og legitime på et gitt tidspunkt (Chouliaraki, 2001).

I min avhandling har jeg lagt stor vekt på Bernsteins teori om pedagogisk diskurs og hans analytiske rammeverk som har til hensikt å beskrive ulike diskurser i en tekst eller i en pedagogisk kontekst. For å gi en grunnleggende forståelse av min bruk av diskursbegrepet, vil jeg derfor presentere Bernsteins kodeteori.

3.2.2 Koder som usynlige maktstrukturer

Kodeteorien har sitt utgangspunkt i Bernsteins lærervirke i London. Her ble han opptatt av sosialisering gjennom pedagogikkens symbolske praksiser. Han undret seg over hvorfor de som falt ut av skolen i all hovedsak tilhørte den lavere arbeiderklasse. Bernstein (1975) hevdet at dette skyldtes klasseforskjeller i språkbruk og variasjoner som følge av sosial tilhørighet. Han mente at arbeiderklassens språkbruk var mer kontekststøttet, mens middelklassens språkbruk var mer kontekststøttet, abstrakt og preget av et større ordforråd. Bernstein introduserte kodeteorien for å beskrive de ulike orienteringene og hvordan ulike maktstrukturer bidro til å opprettholde klassestrukturer i skolen og samfunnet, og søkte og synliggjøre hvordan makt virker innenfor og gjennom kunnskap og pedagogikk. Hans beskriver hvordan makt virker både på mikro- og makronivå, og hvordan kulturell produksjon, reproduksjon og kulturell overføring er relatert til hverandre.

I kodeteorien ser Bernstein på relasjonen mellom språk og sosial struktur. Bernstein hevder at sosiale strukturer transformerer språkets muligheter til en bestemt kode, en kode som framkaller, generaliserer og styrker de relasjoner som er nødvendig for strukturens fortsatte eksistens (Bernstein, 1975, s. 76). Koder beskriver ikke først og fremst variasjon i språkbruk, men forklarer at språkbruk er sosialt betinget. Bernstein mente at koder frembrakte ulike former for sosial solidaritet som særpreger hver klassekultur, ulike former for solidaritet som har kilde i arbeidsdeling og økonomiske maktrelasjoner i moderne kapitalistiske samfunn (Bernstein,

1975, s. 151-152). Gjennom sin kodeteori søkte Bernstein å skape et sosiologisk prinsipp for språklig differensiering (Chouliaraki, 2001, s. 30) for å forklare hvordan ulike prinsipper for kommunikasjon utkrystalliseres gjennom foretrukket og ikke foretrukket språkbruk.

Bernstein søkte videre å avdekke og beskrive generelle prinsipper som ligger til grunn for overføring av kunnskap til pedagogisk kommunikasjon, og på hvilken måte kunnskap skapes og reproduseres (Bernstein, 1975; Bernstein, 2000). Skaping og overføring av kunnskap knyttes til makt. Ifølge Bernstein (2000) skaper, legitimerer og reproduserer maktrelasjoner bånd mellom ulike grupper som for eksempel kjønn, klasse, rase, diskurser eller agenter. Her kommer Bernsteins kodeteori inn. En kode er et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst, og som bestemmer våre oppfatninger av virkeligheten, hva som skjer og hvem vi er. En kode regulerer oppførsel og uttryksmåter i ulike kontekster. Koder er knyttet til kommunikasjonspraksis og sosiale relasjoner og regulerer tenkemåter, handlinger og fortolkninger (Bernstein, 2000, s. 3-4).

Bernsteins teori om kunnskapskoder kan brukes som analytisk redskap til å avdekke hva slags kunnskap som gis legitimitet fra samfunnsnivå, og hvordan dette legger føringer for praksis. Klassifisering og innramming er derfor overbyggende begrep for å beskrive grad av makt og kontroll over pedagogisk praksis og relasjoner i en pedagogisk kontekst (Bernstein, 2000). Klassifisering beskriver makt gjennom å synliggjøre relasjoner mellom kategorier, mens innramming beskriver grad av kontroll i en pedagogisk kontekst. Dette vil bli gjort nærmere rede for i metodedelen. Likevel er det i denne sammenhengen relevant å trekke fram at klassifisering og innramming kan ha ulik styrke. Klassifisering og innrammingen og deres ulike styrker, omtaler Bernstein som pedagogisk kode (Bernstein, 2000, s. 14). Pedagogisk kode refererer til underliggende prinsipper som skaper læreplan, pedagogikk og evaluering.

Slik jeg forstår Bernsteins kodeteori, innebærer koder som usynlige maktstrukturer et system av formelle regler som styrer både læreplan, pedagogisk praksis og kommunikasjon. Systemet består av regler som styrer ulike kombinasjoner vi lager når vi snakker eller skriver. Det systemet som styrer menneskers kommunikasjon, omtaler han som *språklig anordning*. Det eksisterer dermed et meningspotensial utenfor teksten som aktiviserer anordninger og legger føringer for kommunikasjon (Bernstein, 2000, s. 25-27).

Bernstein (2000, s. 25) søker derfor å avdekke generelle, underliggende prinsipper for overføring av kunnskap til pedagogisk kommunikasjon, og hva slags kunnskap som tillegges mest verdi. Et sentralt poeng er at kunnskap og kompetanse også fordeles ulikt i befolkningen, noe som på et ideologisk plan handler om hvordan kunnskap velges ut, og hvordan ulike samfunnsinteresser kjemper om å være premissleverandører av ulike pedagogiske diskurser. Den *pedagogiske* anordningen er betingelsen for at produksjon, reproduksjon og formidling av kunnskap skal kunne forekomme (Bernstein, 1990; 2000). Anordningen regulerer hvilke grupper eller agenter som skal få innflytelse på dominerende pedagogiske diskurser (Bernstein, 2000, s. 124). En anordning kan derfor forstås som en agent som overfører makt til en sosial orden, og som legger føringer for en bestemt type kommunikasjon. Anordningen kan derfor ses som en symbolsk hersker over bevisstheten.

Den språklige og den pedagogiske anordningen er knyttet sammen. Kommunikasjon virker tilbake på meningspotensialet (som ligger utenfor teksten), enten på en utvidet eller begrenset måte. Et meningspotensial er den potensielle diskurs som er tilgjengelig for å bli pedagogisert (Bernstein, 2000, s. 27). For at kommunikasjon skal bli forståelig, må reglene som styrer kommunikasjonen være kontekstuelle. På denne måten blir anordningen mulig. Reglene som regulerer kommunikasjon, er kontekstuellet regulert og relativt stabile (Bernstein, 2000). Bærerne av kommunikasjon innehar disse (stabile) reglene, mens mottaker av kommunikasjon innehar kontekstuelle regler. Alle reglene innehar en ideologi, slik at språklig og pedagogisk anordning innbefatter tilegnelse av ideologi, men også konflikt og kontroll. I mitt prosjekt vil distributive regler, konkretisert gjennom stortingsmeldinger, og rekontekstualiseringsregler, representert av barnehagelærere, ligge til grunn for beskrivelse av den pedagogiske anordningen. I tillegg vil også evalueringsregler bli omtalt for å synliggjøre hvordan anordningen utgjør et felt hvor diskurser skapes, fortolkes og omarbeides.

3.2.3 Regler for produksjon, reproduksjon og forandring

Distributive regler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler er regler som ligger til grunn for den pedagogiske anordningen (Bernstein, 1990; 2000). Disse reglene er knyttet til produksjon, reproduksjon og forandring av en kultur. Distributive regler markerer og distribuerer hvem som overfører hva til hvem og under hvilke forhold, og prøver å sette ytre grenser for legitimerende diskurs. I tillegg blir relasjonen mellom makt, kunnskap og bevissthetsformer synlig gjennom distributive regler. Distributive regler skiller mellom to former for kunnskap; det skjulte og det hverdagslige (Bernstein, 2000, s. 28-29). I alle samfunn

eksiterer det en skjult og en hverdagslig kunnskap, men innholdet varierer mellom ulike kulturer. Bernstein hevder at kontrollen av den skjulte kunnskap ligger i den øvre delen av utdanningssystemet. Distribuering av det skjulte og det hverdagslige er knyttet til makt og holder noen grupper fra hverandre, mens andre forenes. Distributive regler skaper et felt som produserer diskurser med spesialiserte regler for tilgang og spesialiserte former for makt og kontroll, og enkelt sagt blir distributive regler de regler det tenkes og konstrueres ut fra. Distributive regler skaper derfor et spesielt felt av diskursproduksjon med spesielle regler for tilgang og makt, og kontrolleres ifølge Bernstein (2000, s. 31) i større og større grad av staten.

Rekontekstualiseringsregler skaper spesifikke pedagogiske diskurser. Pedagogisk diskurs skaper gyldige regler for kommunikasjon og regler for hva som regnes for gyldig pedagogisk innhold i en spesifikk kontekst (Bernstein, 2000). En pedagogisk diskurs innbefatter dermed to diskurser; en diskurs om ulike ferdigheter og deres relasjon til hverandre og en diskurs om sosial orden. Diskursen som skaper spesialiserte ferdigheter og bestemmer deres forhold til hverandre kaller Bernstein for *instruksjonsdiskurs*, mens diskursen om skaper orden, relasjon og identitet kaller han *reguleringsdiskurs* (Bernstein, 2000 s. 32).

Pedagogisk kommunikasjon betraktes som et talerør for ytre maktforhold, klasse, kjønn eller for ulike ideologier og ferdigheter, og er en betegnelse for verdier som kommer til uttrykk i for eksempel utdanningsreformer eller styringsdokument (Bernstein, 2000). Pedagogisk diskurs legger premisser for hva slags ferdigheter som anses som viktige, samt premisser for regler for hva som anses som gyldig kommunikasjon. Pedagogisk diskurs konkretiseres gjennom for eksempel en læreplan og realiseres gjennom evalueringsregler, og kunnskapskoder konkretiseres og kommer til uttrykk i for eksempel barnehagens rammeplan. En pedagogisk diskurs inneholder dermed prinsipper for hvordan et fag i skolen eller et fagområde i barnehagen blir skapt.

Pedagogisk diskurs er et prinsipp for sirkulasjon og omorganisering av diskurser. Når en diskurs beveger seg fra sin opprinnelige sammenheng til sin nye posisjonering som pedagogisk diskurs, skjer det en transformasjon. Idet et fagområde blir overført til skole eller barnehage, er det rom for fortolkning og forandring i forhold til gjeldende kultur og ideologier i en bestemt kontekst (Bernstein, 2000). Pedagogisk diskurs kan utøve en symbolsk makt og kontroll, samtidig som man kan si at diskurser endres og reforhandles i praksisfeltet. Hver gang en diskurs beveger seg fra en posisjon til en annen, blir det frigjort spillerom for ideologier. Ingen diskurs beveger seg

derfor uten et ideologisk spill (Bernstein, 2000). Hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen, og hvordan kunnskapsoverføring skal gjennomføres i praksis, avhenger av grad av statlig styring og makt.

Ideologier og ideologisk spill er sentralt i mitt prosjekt. Gjennom analyse av stortingsmeldinger og en OECD-rapport har jeg til hensikt å synliggjøre og beskrive ulike ideologier som gjør seg gjeldende fra politisk nivå. Diskurser omformes gjennom ulike rekontekstualiseringsfelt. Fra en diskurs (om)skapes gjennom distributive regler, konkretisert i politiske styringsdokument, omarbeides diskursen ved hjelp av aktive aktører i et rekontekstualiseringsfelt. Det skjer dermed en transformasjon av diskurser, og det blir frigjort spillerom for ideologier (Bernstein, 2000).

3.2.4. Evalueringsregler

Bernstein overfører videre sin teori om pedagogiske diskurser til pedagogisk praksis. På et abstrakt nivå skaper pedagogisk diskurs mening til tid, tekst og rom i en pedagogisk kontekst. Dette har igjen en kognitiv, sosial og kulturell konsekvens (Bernstein, 2000, s. 35). Tid er knyttet til alder og forventninger til ulike alderstrinn, noe som betyr at enhver diskurs produserer en gjennomsnittsalder slik at vi får vilkårlige og imaginære aldersstadier. Tekst knyttes til et spesifikt innhold, mens rom knyttes til en spesifikk kontekst. Alder, innhold og kontekst kan transformeres til hva slags ferdigheter som overføres i en spesifikk sammenheng, samt sosiale relasjoner og kommunikasjon i denne bestemte konteksten. Den kognitive konsekvensen ligger i at en diskurs transformeres til tempo på forventet læring (tid og alder), overføring av kunnskap (innhold) og evaluering av ferdigheter i en bestemt kontekst (rom) (Bernstein, 2000).

Evalueringsregler skaper pedagogisk praksis ved at de gir kriterier for hva som skal overføres og erverves, og definerer hva som teller som gyldig realisering av kunnskap (Bernstein, 2000, s. 37, 114). Ved sterk innramming av praksis er det i stor grad snakk om reproduksjon av kunnskap hvor skillet mellom ulike fag er tydelig og hvor regler for evaluering er definert. Svak innramming kjennetegnes ved et svakere skille mellom ulike fag, svakere innholdskriterier og mer åpne regler for evaluering. Evalueringsregler utgjør selve motoren i den pedagogiske anordning, og realiseres gjennom pedagogisk diskurs og agenters, det vil si barnehagelærernes, utøvelse i praksisfeltet. Evalueringsregler angir hvilke kompetanser og kunnskaper barna bør være i besittelse av på et bestemt alderstrinn og i en gitt kontekst (Bernstein, 2000).

Gjennom å beskrive relasjonen mellom distributive regler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler viser Bernstein relasjonen mellom anordningens formelle regler, sosiale strukturer og den pedagogiske praksis hvor diskurser transformeres og reforhandles (Bernstein, 2000, s. 37). Det er i denne sammenhengen viktig å understreke at anordningens konsekvenser ikke er deterministiske. Anordningen kontrollerer det skjulte, men i prosessen med å kontrollere det skjulte blir det utenkelige tenkelig og dermed synlig og gjenstand for kamp.

Den distribusjonen av makt som snakker gjennom anordningen, skaper potensielle endringer og potensiell opposisjon. Anordningen skaper en arena for kamp mellom ulike grupper som tar til seg anordningen, fordi den som tar til seg anordningen har makt til å regulere bevisstheten. Den som tilegner seg anordningen, tilegner seg også en form for symbolsk kontroll. I min analyse blir anordningen synliggjort både gjennom de distributive reglene og gjennom rekontekstualiseringsreglene som i mitt prosjekt reguleres av barnehagelærerne. Reglene er dermed knyttet til en form for symbolsk kontroll på ulike nivå, en kontroll som fungerer som en hersker over menneskers bevissthet (Bernstein, 2000).

Hensikten med å gjøre rede for den pedagogiske anordningen og de ulike reglene for tilgang og til transformasjon av diskurser, er å synliggjøre at kunnskap er knyttet til makt og kontroll. Bernstein (1990; 2000) beskriver hvordan makt og kontroll genererer, distribuerer, reproducerer og legitimerer dominerende prinsipper for kommunikasjon og hvordan ulike kommunikasjonsprinsipper distribuerer former av pedagogisk bevissthet. Makt og kontroll legger føringer for og muliggjør ulike former for kommunikasjon, noe som igjen påvirker bevissthetsformer i forhold til reproduksjon og muligheter for forandringer (Bernstein, 2000). Mens de distributive reglene i stor grad kontrolleres av staten, transformeres rekontekstualiseringsreglene i en pedagogisk kontekst. Bernstein (2000) beskriver dermed to felt som står i en relasjon og i et spenningsforhold til hverandre; det offentlige og det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt.

3.2.5 Ulike rekontekstualiseringsfelt og autonomi

Bernstein rettet fokus mot hvordan relasjoner skapes, forandres og opprettholdes gjennom sosiale praksiser, og hvordan aktører forstår og skaper mening i en bestemt pedagogisk kontekst. Ulike sosiale grupper og aktører vil være interessert i å legge premisser for innholdet i den pedagogiske diskursen for på den måten å kontrollere de kunnskaper, verdier og interesser

som kommer til uttrykk i utdanningssystemet. Som nevnt er en pedagogisk diskurs produsert og frembragt av en rekontekstualiseringsdiskurs, mens distributive regler oversettes til produksjonsfelt av kunnskap med egne regler for tilgang. I ulike produksjonsfelt skapes rekontekstualiseringsfelt og rekontekstualiseringsagenter med spesifikke funksjoner som for eksempel å svekke eller styrke utdanningens autonomi. Konstitueringen av en pedagogisk diskurs virker bestemmende og regulerende på hva slags kunnskap som skal rekontekstualiseres fra det primære kunnskapsproduserende feltet til andre felt der kunnskap skal tilegnes og formidles. Som jeg har skrevet i innledningskapittelet, er det offisielle rekontekstualiseringsfeltet direkte kontrollert av staten gjennom for eksempel lovgivning, utredninger og byråkratiske forordninger, mens det pedagogiske fagmiljøet utgjør det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein, 2000).

En sterk statlig styring kjennetegnes at det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet har liten innflytelse over hva slags kunnskap som skal vektlegges i barnehagen. Barnehagelærerne har liten kontroll over pedagogikken, og forventninger til barns oppførsel og forventninger til læring og evaluering av utbytte er sterke. Barnehagelærernes relative autonomi er dermed svak.

En praksis med sterk relativ autonomi kjennetegnes av at aktørene har kontroll over konstruksjon av innhold og rom, og av en svak regulering av oppførsel og væremåter. Tiden er heller ikke markør for ulike aktiviteter. I tillegg kjennetegnes praksisen av et fokus på nåtiden hvor evalueringskriteriene er diffuse (Bernstein, 2000, s. 46). Dette betyr at det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet ikke er underlagt en direkte kontroll. Derfor har profesjonsutøvere med stor grad av autonomi muligheter til å utforme en genuin praksis som legitimeres av sosial, psykologisk og pedagogisk kunnskap, og til å utforme praksis ulikt i ulike kontekster (Bernstein, 2000, s. 47-48). En autonom profesjonsutøvelse innebærer dermed muligheter til å skape rom som myndighetene ikke kan kontrollere. Dette fordrer en svak grad av klassifisering over barnehagen og dens innhold, og en svak grad av innramming av pedagogisk praksis. Med en svak grad av klassifisering og innramming vil profesjonsutøvere ha kontroll over vilkår og innhold i arbeidet sitt.

Dynamikken mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet løftes fram i mitt prosjekt. Hvilke diskurser skapes i det offisielle feltet, og hvordan møtes og fortolkes diskurser i det pedagogiske feltet? Kan det oppstå en kamp om eller motstand mot ulike diskurser, eller vil det være en bred enighet om diskursenes betydning i det offisielle og det

pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet? Bernstein (2000) utdyper kampen om pedagogiske diskurser og det ideologiske spillerommet som oppstår, i sin teori om pedagogiske identiteter.

3.2.6 Pedagogiske identiteter

Det skjer som nevnt kontinuerlig en kamp om pedagogiske diskurser, og ved transformasjon av diskurser og i reformprosesser oppstår det ideologiske spillerom. I spillerommet foregår det kamper om hvilke kunnskaper som skal gis legitimitet, og hvilke diskurser som skal gis prioritet, samt hvilken kunnskap staten skal skape og distribuere i ulike utdanningsinstitusjoner (Bernstein, 2000, s. 65). Ulike grupper vil kjempe om å påvirke utdanningssystemet gjennom for eksempel å legge føringer for lære- eller rammeplaner. I utdanningsreformer konstrueres og distribueres derfor ulike pedagogiske identiteter. Bernsteins teori om pedagogiske identiteter gjøres rede for i artikkel 2, men omtales også her for å synliggjøre hvordan de ulike delene av Bernsteins teorier tenkes sammen i mitt prosjekt.

Bernsteins teori om pedagogiske identiteter belyser hva som skal framstå som offisiell kunnskap gjennom de diskurser som gis prioritet. Hovdenak (2011, s. 48) forstår pedagogiske identiteter som en form for «statsstyrt sosialisering» hvor aktører på makronivå gjennom å legge til rette for ulike pedagogiske identiteter prøver å påvirke individets bevissthetsstrukturer. Pedagogisk identitet skapes ved overføring av utdanningskunnskap og realiseres gjennom læreplan, pedagogikk og evaluering. Pedagogisk identitet kan derfor sies å handle om hva slags kunnskap, verdier og interesser aktører på makronivå ønsker å gi samfunnsmessig legitimitet (Bernstein, 2000).

Bernstein (2000, s. 65-70) skiller mellom fire ulike pedagogiske identiteter som representerer ulike tilnærminger til å regulere og håndtere forandring, moral, kultur og økonomi. Disse tilnærmingene til styring av forandring forventes å være levde opplevelser for aktører, som for eksempel barnehagelærer og barnehagebarn, gjennom å forme deres pedagogiske identitet. Alle utdanningsreformer kan bli sett på som resultatet av kampen om å produsere og institusjonalisere bestemte identiteter (Bernstein, 2000).

To identiteter er generert av en sentralisert, ofte nasjonal diskurs, mens to identiteter er generert fra lokale ressurser. De fire ulike identitetene har han kalt 1) retrospektiv identitet, 2) prospektiv identitet, 3) markedsidentitet, 4) terapeutisk identitet (Bernstein, 2000, s. 66-67). Retrospektiv- og prospektiv identitet er sentraliserte, mens markedsidentitet og terapeutisk identitet er

desentraliserte identiteter. Desentraliserte ressurser har sitt utgangspunkt i lokal kontekst med fokus på fremtiden, mens sentraliserte ressurser tar utgangspunkt i fortiden. Sentraliserte ressurser kan også være framtidrettet, men fremtiden ses med utgangspunkt i fortidens ressurser (Bernstein, 2000).

Retrospektiv identitet er formet av nasjonale, religiøse og kulturelle narrativ om fortiden. Disse narrativene er rekontekstualisert for å stabilisere denne fortiden i fremtiden. Det er et fokus på utdanningens «inputs», og økonomisk vinning står ikke i fokus. Prospektiv pedagogisk identitet har også et fokus på fortiden, men ikke på samme måte som den retrospektive pedagogiske identiteten. Denne identiteten er konstruert for å kunne takle kulturell, økonomisk og teknologisk forandring ved for eksempel å forsvare eller øke økonomisk ytelse. En prospektiv identitet fokuserer på prestasjoner som har en form for verdi. Derfor kreves det en statlig kontroll over både utdanningens input og utdanningens output (Bernstein, 2000, s. 65-66).

Desentraliserte identiteter er identiteter hvor den bestemte institusjonen har en viss autonomi over sine ressurser. En desentralisert terapeutisk identitet fordrer at institusjonen er autonom for at den skal kunne skape en egen identitet, en identitet som kjennetegnes av en integrert metode for kunnskap og deltakelse, samarbeid og sosiale relasjoner (Bernstein, 2000, s. 68). Terapeutisk identitet er produsert av komplekse teorier om personlig, kognitiv og sosial utvikling, hvor autonomi, fleksibilitet samarbeid er i fokus.

Også ved en markedsidentitet er autonomi nødvendig slik at institusjonen og dens enheter kan variere sine ressurser. I motsetning til terapeutisk identitet, er det her et mål om å produsere konkurransedyktige resultater for å få et størst mulig utbytte av for eksempel studenter. Vektlegging av lønnsomhet, investering i menneskelig kapital, markedsverdi og konkurranse mellom ulike individ og institusjoner er betegnende for en markedsidentitet. Pedagogisk praksis betinges av markedet samtidig som identiteten bestemmes av markedet (Bernstein, 2000, s. 69-70). Markedsidentitet har dermed en sterk markedsrelevans.

Ifølge Bernstein (2000, s. 70-71) søker dagens utdanningsreformer å kontrollere utdanningens input og output gjennom en kontinuerlig evaluering. En kunnskapsstandardisering av utdanningens input er nødvendig for at det skal være mulig å sammenligne ulike institusjoner. I tillegg kreves lokal autonomi for at institusjonene skal kunne tilpasses lokale kontekster. Bernstein hevder derfor at det har blitt en komplementær relasjon mellom det prospektive (neo-

konservative) og det markedsorienterte (neo-liberalt) gjennom en desentralisert ledelsesenheter innebygd i en læreplan som framhever nasjonal virksomhet (kulturell, økonomisk og politisk). Dette innebærer at den neo-liberale posisjonen møter et sentralisert rammeplanverk. En desentralisert markedsidentitet har forandret pedagogiske institusjoners regulerende diskurs som følge av en sterkere vektlegging av å tilfredsstille eksterne konkurransekra. Nevnt innledningsvis ser det også ut til at statlig dominans av utdanningen og kontroll av utdanningens input og output blir mer framtrædende, siden utdanning i sterkere grad tillegges mer ansvar for økonomisk utvikling.

I tillegg til et overordnet teoretisk perspektiv på utdanning, makt, styring og ideologi, presenterer Bernstein også et analytisk verktøy som har til hensikt å beskrive hvordan statlige føringer innvirker på pedagogisk praksis. Bernsteins analyseverktøy vil bli gjort rede for i kapittel 4. På bakgrunn av at Bernstein presenterer et konkret tekstanalytisk verktøy og knytter sine analyser til makt og ideologi, kan han plasseres inn under forskningsdisiplinen kritisk diskursanalyse (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Dette vil bli gjort rede for i det følgende.

3.3 Kritisk diskursanalyse

Diskurs defineres som en tenke- og talemåte som rår i et samfunn, i en kontekst eller i en pedagogisk praksis. Måten fenomener blir beskrevet på eller hvordan det snakkes om ulike fenomener, omtales gjerne som diskurs. Diskurs kan dermed sies å være talemåter i et samfunn som bidrar til å lede tanker og handlingsmåter. Hvordan det snakkes om læring fra et politisk og et profesjonelt perspektiv, blir styrende for praksis. Diskurser bidrar dermed til å konstruere en sosial virkelighet, samtidig som den sosiale virkelighet igjen påvirker diskurser. Neumann (2001, s. 109) hevder at diskurser er virkelighetskonstituerende for sine bærere. En diskurs blir dermed en bestemt måte å snakke på, en måte å forstå verden på, og bidrar på denne måten til å forme menneskers identitet og sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskursiv praksis inneholder både produksjon og reproduksjon av diskurs. Diskurs, samfunn og praksis kan dermed sies å stå i et dialektisk forhold til hverandre. Språk bidrar til reproduksjon eller overføring av både maktrelasjoner og en bestemt kultur. Dette omtales som diskursens makt (Fairclough & Wodak, 1997, s. 273).

Kritisk diskursanalyse går ut fra tanken om at diskurser er en del av en sosial praksis, som både skaper og blir skapt av det sosiale. Pedagogisk praksis handler derfor delvis om diskurs, i og med at praksis ut i fra et kritisk diskursanalytisk perspektiv er knyttet til makt og sosial klasse

(Chouliaraki & Fairclough, 1999). Et kritisk perspektiv på diskurs er sentralt for å kunne avdekke makt og ideologier og hvilke føringer dette gir for praksis. En kritisk diskursanalyse kan bidra til å øke bevisstheten rundt det som er, hvordan ting har blitt som de har blitt, og hvordan ting vil bli framover (Calhoun, 1995, i Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Kritisk diskursanalyse har til hensikt å «avdekke» eksisterende hierarki, makt og kontroll gjennom for eksempel å analysere språkets mangfoldige meningsbetydning (Jørgensen og Phillips, 1999). Det å se på språkets rolle i en sosial konstruksjon av verden er sentralt. Selv om det finnes mangfoldige retninger innen kritisk diskursanalyse, er tanken om at virkeligheten er tilgjengelig gjennom språket, og språkets rolle i å skape en virkelighet, felles for de ulike retningene. En kritisk innstilling til selvsagt viten er et annet sentralt moment i kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2008). Viten kan ikke tas for å være objektiv sannhet, men må ses i den konteksten den oppstår innen.

Kritisk diskursanalyse er et sammensatt felt, men som et fellestrekk kan man si at kritisk diskursanalyse fører sammen kritisk sosialvitenskap og lingvistikk til et teoretisk og analytisk rammeverk og lager en dialog mellom disse (Jørgensen & Phillips, 1999). Kritisk diskursanalyse er en tilnærming innen kvalitativ metode hvor teori og metode går i ett (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Jørgensen & Phillips, 1999).

Metodisk kan kritisk diskursanalyse bidra til å analysere sosial praksis med særlig fokus på diskurser koblet til teoretiske og praktiske anliggender og den offentlige sfære den henspiller på. Analyse bidrar til å operasjonalisere diskursive teoretiske konstruksjoner og til å utvikle og utdype ulike teoretiske konstruksjoner. Chouliaraki og Fairclough (1999) påpeker derfor at det er viktig å unngå teoretisering (teori kun for å ha teori) og metodologisering i betydningen av å se metode som en teoriløs måte å innhente resultater på. Kritisk diskursanalyse kan være en måte å få teorier i dialog på. Dette medfører å jobbe på en transdisiplinær måte hvor logikken i en disiplin som for eksempel sosiologi kan bidra til å utvikle en annen disiplin som for eksempel lingvistikk, eller i mitt tilfelle, pedagogikk (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 16-17). Det å ha skiftende teoretiske ressurser og ulike måter å se og operasjonalisere materialet på kan belyse ulike fagdisipliner på en dialektisk måte.

Hvordan ulike fenomen omtales gjennom språk, er grunnleggende innen kritisk diskursanalyse. Språk er relevant når det gjelder diskursiv konstruksjon av endring i praksiser, samtidig som

praksiser endrer seg gjennom språk. Kritisk diskursanalyse har et dialektisk syn på diskurs og den sosiale verden (Harvey, 1996, i Chouliaraki & Fairclough, 1999) gjennom å vise at de påvirker hverandre gjensidig. En tekst kan bli lest på ulike måter, men tekster kan ikke ses isolert fra sin samfunnspolitiske kontekst og de samfunnsmessige vilkår som gjør tekster mulige. Viten er dermed kulturelt og sosialt innleiret. En tekst er ikke fastlåst til å ha én bestemt mening, men likevel er det en grense for hva en tekst kan bety (Fairclough, 2008). Det å ha en forståelse for samfunnsmessig, historisk og kulturell kontekst er avgjørende for å kunne si noe om hva som anses å være en etablert sannhet, hva som står i en maktposisjon, og hva språklige uttrykksformer innebærer.

3.3.1 Bernstein og kritisk diskursanalyse

Innen kritisk diskursanalyse har det blitt utviklet teoretiske tilnærminger som er orientert både mot analyse av kommunikative hendelser og analyse av strukturelle betingelser som muliggjør handling (Fairclough, 2008). Målet med de ulike tilnærmingene er å teoretisere, problematisere og undersøke forholdet mellom diskursiv praksis og sosial og kulturell utvikling i ulike sosiale kontekster.

Formålet med Bernsteins analyseverktøy er å beskrive de forhold som gjør handlinger mulige (Bernstein, 1990; Bernstein, 2000). Bernstein analyseverktøy har til hensikt å beskrive en tekst og avdekke maktforhold slik det kommer til uttrykk gjennom språket, samt avdekke hvordan makt og ideologi bidrar til å forme pedagogisk praksis. Hvordan ulike fenomen omtales fra ulikt hold, som for eksempel i stortingsmeldinger som jeg analyserer, legger føringer for praksis og samhandling mellom mennesker i en bestemt pedagogisk kontekst, som for eksempel barnehagen. Gjennom en analyse av pedagogisk praksis skapes det en forbindelse mellom abstrakte strukturer og konkrete hendelser (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 21).

En bestemt praksis kan ses på som en sosial handling men også som noe mer konstant som skaper og opprettholder handlingsmåter, tanker og væremåter. Dette løfter Bernstein (2000) fram som viktig. Praksis blir dermed ikke kun et produkt av føringer, men også et produkt av sosialt liv. Enhver praksis er lokalisert innenfor et nettverk av andre praksiser og praksiser har alltid en refleksiv dimensjon: Mennesker genererer representasjoner av det de gjør som en del av hva de gjør (Chouliaraki & Fairclough, s. 22). Sosiale prosesser skapes dermed både av sosiale praksiser og gjennom overordnede føringer som ligger til grunn for praksis.

I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på hvordan føringer fra politisk hold legger premisser for pedagogisk praksis, og på hvilken måte ulike føringer tolkes og reforhandles i praksisfeltet. I tillegg har jeg gjennom å intervju barnhagelærere søkt å beskrive hvordan diskurser tar form, og hvordan ulike diskurser fremmes, omformes, reforhandles eller usynliggjøres i en spesifikk kontekst.

Gjennom å gjøre rede for et overordnet teoretisk rammeverk har jeg synliggjort de overordnede perspektivene avhandlingen min bygger på, samt de premissene som ligger til grunn for analysene mine. Gjennom en kritisk diskursanalyse av både styringsverktøy og kvalitative intervju har jeg søkt å avdekke både en strukturell makt og språkets rolle i å skape og opprettholde makt. Det eksisterer som nevnt ingen enhetlig metodisk tilnærming til kritisk diskursanalyse. Jeg har derfor selv utviklet et forskningsdesign som passer til studiens formål. Det er i tillegg som nevnt vanskelig å skille teorien fra den metoden som er brukt (Jørgensen & Phillips, 1999). Teoretisk tilnærming former derfor deler av den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Jeg gjør likevel et skille mellom teori og metode gjennom å presentere teori og metode i ulike kapitler. Dette har jeg gjort for å lage en tydelig struktur, men også for å synliggjøre at teori og metode til tider opererer på ulike nivå. I metodedelen gjør jeg rede for konkret framgangsmåte, utvalg, analysemetoder og valg av kilder, kvalitet og etikk. Samtidig bygger metoden på det teoretiske fundamentet som er presentert i dette kapitlet. Deler av teorien jeg har gjort rede for i dette kapitlet vil derfor bli utdypet i metodedelen.

4. Metodisk tilnærming til forskningsfeltet

I mitt prosjekt har jeg som nevnt fokusert på hvordan ulike læringsdiskurser som skapes fra politisk hold kan relateres til bestemte ideologier, og hvordan ulike diskurser overføres, omtolkes og reforhandles av barnehagelærere i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet. Denne tilnærmingen betyr at jeg ikke har vært ute etter ulike definisjoner av læringsbegrepet, men heller etter hvordan ulike læringsforståelser løftes fram og hvilken kunnskap som fra legitimeres som gyldig. Bakgrunn, begrunnelser og overveielser for valg av datamateriale vil bli redegjort for i det følgende.

4.1 Begrunnelse for valg av styringsdokument

Ett av hovedmålene med dette forskningsprosjektet var å belyse grad av statlig styring over barnehagens innhold, hva slags kunnskap som gis prioritet, og på hvilken måte statlige føringer fortolkes av barnehagelærere. Styring, makt og ideologi er derfor overordnede prinsipp som ligger til grunn for avhandlingen, og jeg har brukt deler av Bernsteins teoretiske rammeverk for å belyse dette. Jeg har valgt å bruke stortingsmeldinger som analysemateriale og en rapport fra OECD som kommer med tiltak og vurderinger rettet mot den norske barnehagen. OECD-rapporten er valgt for å beskrive og sammenligne læringsdiskurser fra OECD og Norge, og for å belyse om og på hvilken måte OECD sine føringer kan gjenspeiles i norsk barnehagepolitikk.

Stortingsmeldinger og OECD-rapporter kan sies å representere det Bernstein omtaler som distributive regler. Som jeg skrev i kapittel 3, skaper distributive regler felt som produserer diskurser med spesialiserte regler for tilgang. Distributive regler betegnes som de regler det tenkes og konstrueres ut i fra. Stortingsmeldingene og rapporten skaper ved hjelp av språket regler det tenkes og konstrueres ut fra, og skaper felt som produserer diskurser med spesialiserte former for makt og kontroll. Distributive regler skaper altså et spesielt felt av diskursproduksjon med spesielle regler for tilgang og makt, og kontrolleres ifølge Bernstein (2000, s. 31) i større og større grad av staten.

OECD har som nevnt fått en økende rolle i sine medlemslands utdanningspolitikk. Det å fokusere på global styring kan bidra til å løfte fram hvilke normer og ideer som strukturerer verden og i hvor stor grad internasjonale organisasjoner har en rolle i dette (Mundy, 2007, s. 351). OECD har som mål å bygge opp sterke kunnskapssamfunn, og har et sterkt fokus på utdanningskvalitet (Kampmann, 2013; Mausestagen, 2013; Taguma, m.fl, 2013; Nygård,

2015). OECD har fått en sentral rolle som politisk utøver gjennom å utvikle både indikatorer som har til hensikt å øke kvalitet i utdanningen og indikatorer som har til hensikt å sammenligne utdanningskvalitet (Mausethagen, 2013).

OECD har ingen rettslig, regulerende eller finansiell påvirkning på ulike lands utdanningsreformer eller utdanningspolitikk, men de kan ha påvirkning gjennom å styre gjennom begrepsbruk. Gjennom å være et rådgivende organ for sine medlemsland skaper OECD en form for moralsk press, noe som kan beskrives som «soft governance» (Mausethagen, 2013, s. 162). OECD har derfor påvirkningskraft gjennom hvordan ulike fenomen omtales, og kan følgelig bli en *pådriver* for videre politikk (Mausethagen, 2013). Marcusson (2013) bruker begrepet «idea game» for å beskrive OECD sin rolle som styringsorgan i kraft av å spre ideer som får støtte gjennom å bli omtalt, reartikulert, sitert og referert til (Ball & Exley, 2010).

Jeg har også analysert stortingsmeldinger rettet mot den norske barnehagen. Stortingsmeldinger er heller ikke styringsdokumenter i direkte forstand, men kan legge føringer for videre politikk gjennom drøfting av eller forslag til framtidig politikk. Stortingsmeldinger kan også legge grunnlag for lovendringer, en senere proposisjon eller en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Stortingsmeldinger er departementenes saksutredning for politiske vedtak og de brukes når regjeringen skal presentere ulike saker for Stortinget. På lik linje med en OECD-rapport kan også en stortingsmelding sies å være en *pådriver* for videre politikk (Nygård, 2015). Styring gjennom begrepsbruk og «soft governance» blir derfor relevant også for stortingsmeldinger. For å få et bilde av ideologiske endringer over tid har jeg videre valgt å analysere alle stortingsmeldingene som er gitt ut om barnehagen fra 1970-tallet og fram til i dag.

I de nyeste stortingsmeldingene refereres det også til OECD sine utredninger, mål og visjoner. I den første artikkelen ble det derfor et mål og analyser om og på hvilken måte OECD sin utdanningspolitikk gjorde seg synlig i norsk barnehagepolitikk. Stortingsmeldingene kan derfor sies å være en del av et «idea game» (Marcusson, 2003), hvor OECD sine ideer både refereres, siteres og støttes (Ball & Exley, 2010). Samtidig reproduseres også visjoner og mål som har blitt fremmet gjennom flere tiår. På bakgrunn av dette var det hensiktsmessig både å sammenligne norske stortingsmeldinger med en OECD-rapport, og å analysere stortingsmeldinger gjennom en litt lengre tidsperiode for å undersøke om læringsdiskurser har

endret betydningsinnhold, eller i hvilken grad ulike læringsdiskurser har blitt stående som relativt stabile gjennom flere år.

Analysematerialet er valgt på bakgrunn av sin kraft til å være retningsgivende, rådgivende og styrende dokumenter som gjennom en form for moralsk press skaper premisser for utforming av innhold i norsk barnehagepolitikk. Videre er dokumentene valgt fordi de egner seg til å synliggjøre i et idéspill (Marcusson, 2003), hvor særlig OECD sine visjoner gjenspeiles i norske stortingsmeldinger. Målet med analysene var derfor ikke å studere implementering av ny politikk, men å synliggjøre diskurser og meningsinnhold som ligger til grunn for en eventuell endring, hvilke ideologier som til enhver tid løftes fram, hvilke diskurser som forsvinner og hvilke diskurser som tillegges størst vekt. Analysen av styringsdokumentene befinner seg på et ideologisk nivå mellom statlig styring og implementering.

4.2 Analyse av styringsdokument

Bernsteins analyseverktøy har til hensikt å synliggjøre makt og kontroll gjennom å belyse relasjoner mellom kategorier. Analysemetoden legger til rette for en systematisk og grundig gjennomgang av et datamateriale ved å markere grad av klassifisering og/eller innramming i ulike utsagn (Bernstein, 1975). En beskrivende tilnærming til et analysemateriale vil bidra til at flere nyanser av en tekst fanges opp slik at analysen blir bredere.

Hensikten med å analysere styringsdokumenter er som nevnt å avdekke og beskrive makt, ideologier og herskende diskurser rundt barnehagen som læringsarena for barn. Makt handler om relasjon mellom kategorier (Bernstein, 1975). Kategorier kan for eksempel være barnehage og stat eller ulike fagområder i barnehagens rammeplaner. For å analysere grad av isolasjon mellom kategorier bruker Bernstein begrepet klassifisering (Bernstein, 1975). Med sterk klassifisering (+C) er grad av isolasjon mellom kategorier sterk og kategoriene har ikke noen særlig grad av relasjon til hverandre. Om det for eksempel ikke eksisterer statlige retningslinjer for barnehagens innhold, er det en sterk grad av isolasjon mellom barnehage og stat, og disse har dermed ingen relasjon til hverandre. Med svak klassifisering (-C) er grad av isolasjon mellom kategorier svak. Om det for eksempel foreligger sterke statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en svak grad av isolasjon mellom barnehage og stat (Bernstein, 1975) og barnehage og stat har en sterk grad av relasjon til hverandre. Uansett bærer klassifisering med seg makt (Bernstein 2000).

Klassifisering har både en intern og en ekstern verdi (Bernstein, 1975, 2000). Ekstern verdi (+/-Ce) refererer til relasjoner mellom eksterne kategorier, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og stat, mens intern klassifisering (+/-Ci) refererer til indre kategorier, som for eksempel forholdet mellom fagområder i barnehagen eller personalets kompetanse. Klassifisering består dermed av fire kategorier som belyser ulike former for relasjon mellom kategorier (Bernstein, 1990, s. 27). En utdyping av de ulike kategoriene og beskrivelse av hvordan dokumentene er analysert gjøres rede for i artikkel 1 (se Nygård, 2015).

Bernsteins analysemetode har først og fremst fungert som en beskrivende *lesemåte*, en måte å tilnærme seg sammensatte, politiske tekster på som bidrar til å åpne opp for et bredere grunnlag for å identifisere og beskrive ulike læringsdiskurser. Bernstein (2000, s. 3) skriver at han ønsket å skape modeller «which can generate specific descriptions». Gjennom sitt analyseverktøy har han skapt et «language of description» som gir muligheter for å jobbe med analyse på en åpen, beskrivende måte, en lesemåte som kan bidra til å utforme modeller. Det interne språket er skapt av ulike teorier, for eksempel Bernsteins teoretiske rammeverk, mens det eksterne språket er skapt av modeller som er utviklet fra det teoretiske rammeverket. Modellene bidrar videre til å aktivere teorien som er anvendt (Bernstein, 2000). Det indre og det ytre språk bidrar sånn som jeg tolker Bernstein, til å samordne teori og metode til en enhet; det teoretiske rammeverket utgjør fundamentet for metoden, samtidig som rammeverket aktiveres av metoden.

Teori og metode går i ett i min tilnærming til datamaterialet, noe som i teoridelen ble beskrevet som et viktig premiss for kritisk diskursanalyse. Bernsteins deskriptive analyseverktøy har hjulpet meg til å bevare en åpen lesemåte slik at analysen ikke har blitt styrt i én bestemt retning. Analyseverktøyet dekket analysematerialet på en måte som bidro til at ulike læringsforståelser kom tydelig fram av materialet. Analysemetoden tvang fram en større åpenhet til materialet noe som igjen bidro til sammensatte beskrivelser av de læringsforståelsene som fremmes i de politiske dokumentene.

Etter at datamaterialet ble beskrevet ved hjelp av de fire kategoriene som representerer klassifisering, søkte jeg å beskrive de ulike læringsforståelsene som hersker i stortingsmeldingene og i OECD-rapporten (se Nygård, 2015 for ytterligere beskrivelser). Datamaterialet ble tolket og kategorisert inn i meningsbærende enheter som videre ble identifisert som ulike diskurser. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at den *deskriptive* analysen ble utført ved hjelp av Bernsteins analyseverktøy gjennom identifisering

av ulike kategorier og grad av isolasjon mellom de ulike kategoriene. Tolkning og kategorisering av datamaterialet slik som det framstod etter den deskriptive analysen, ble utført av meg. Som følge av min lese måte, forforståelse og teoretiske forankring, kategoriserte jeg materialet ut fra hvilken *mening* jeg tilla beskrivelsen av datamaterialet. Diskurser og dikotomier ble dermed beskrevet, navngitt og omtalt som følge av min lese måte i lys av mitt forskningsmessige ståsted og innen de rammer som muliggjør mening (Fairclough, 2008). Som beskrevet i kapittel 3 ser jeg ikke på diskurs som et begrep som kan bety hva som helst, det er en ytre grense for hva en diskurs kan bety (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2008). I artiklene er diskursene fremstilt i dikotomier som i seg selv representerer diskursenes ytterpunkt. Dikotomiene bidrar til å synliggjøre likheter og forskjeller i læringsdiskurser både mellom Norge og OECD, og til å synliggjøre ideologiske endringer i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag.

Det å lese og analysere stortingsmeldinger er på mange måter utfordrende. Politiske styringsdokument dreier i ulike retninger for å få bred oppslutning og mulighet til å skape forandring (Clarke & Newman, 1997). Det brukes språk med flere lag av mening, og derfor så jeg nødvendigheten og nytten av å benytte meg av en deskriptiv analysemetode. I og med at jeg har løftet fram kritisk diskursanalyse og påpekt at det er en grense for hva en diskurs kan bety, har jeg hele tiden hatt begrepet «kontekst» med meg i analysearbeidet. Språk er, som påpekt tidligere, situert i en historisk, kulturell og sosial kontekst (Jørgensen & Phillips, 1999; Wetherell m.fl., 2001; Fairclough, 2008), og ulike kontekster utgjør et rammeverk hvor mening oppstår.

Etter å ha analysert dokumentene og kategorisert materialet i meningsbærende enheter, satte jeg datamaterialet inn i en ny sammenheng eller kontekst som er skapt av meg som forsker. For å være tro mot datamaterialet mitt har jeg søkt å tolke materialet i lys av den konteksten det er en del av, samt å synliggjøre datamaterialet ved å ta med mye rådata i form av sitat i de ulike artiklene. Datamaterialet synliggjøres samtidig som min lese måte og mine tolkninger har blitt gjort grundig rede for. På denne måten blir mine tolkninger av datamaterialet og min konstruksjon av tekst forsøkt synliggjort for leser. Dette har også vært et viktig premiss for analyse og tolkning av intervjumaterialet.

4.3 Intervjuundersøkelsen

Jeg har som nevnt intervjuet barnehagelærere for å finne ut hvordan de selv beskriver barnehagen som læringsarena, hvordan de erfarer endringer over tid, og hvordan de møter og fortolker politiske føringer for barnehagens innhold. I min avgrensede kvalitative studie har jeg intervjuet åtte barnehagelærere med forholdsvis lang erfaring i barnehagen. Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å danne meg et bilde av deltakerens perspektiv slik at barnehagelærernes stemme hørt, samt for å få et sammensatt og bredt bilde av det fenomenet som skal studeres (Denzin & Lincoln, 2000).

4.3.1 Utvalg

I samspill og samtale mellom forsker og forskningsdeltakere oppstår det en forståelse av forskningsdeltakernes erfaringer og fortolkninger rundt det fenomenet som undersøkes. Ett viktig mål med forskningsprosjektet var å belyse erfaringer, forståelser og fortolkninger av barnehagen som læringsarena sett fra barnehagelærernes ståsted. Siden barnehagen ble en del av Kunnskapsdepartementet i 2006 og med dette fikk en tydeligere forbindelse til skolen, hadde jeg en tanke om at dette kunne være et omdreiningspunkt for barnehagen som læringsarena og derfor et interessant utgangspunkt for samtaler. Derfor ønsket jeg å intervju flere barnehagelærere som hadde jobbet i barnehagen i mer enn 10 år. I tillegg ønsket jeg å intervju barnehagelærere som jobbet både på småbarnsavdeling/base og storbarnsavdeling/base. Tanken med dette var å få et mer sammensatt datamateriale som skulle gi meg et bredt bilde av barnehagen som læringsarena.

Jeg har hatt forholdsvis klare utvalgsriterier, og har derfor foretatt et strategisk utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er det viktig å understreke at jeg har ikke hatt innflytelse på hvilke barnehagelærere som skulle delta i prosjektet. Jeg henvendte meg til tilfeldige barnehager med ulik organisering i tilfeldige kommuner. For å få tilgang til informanter tok jeg først kontakt med styrere eller enhetsledere. Styrerne eller enhetslederne tok videre kontakt med barnehagelærere på sin barnehage, og informerte senere meg om hvem som hadde sagt ja til å delta. På denne måten fikk jeg kontakt med seks barnehagelærere med lang erfaring fra barnehagen. I tillegg fikk jeg kontakt med to barnehagelærere gjennom sosialt nettverk. Informantene og relevant informasjon om informantene og barnehagene de jobber i, blir presentert i artikkel 3 (Nygård, 2017).

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg søkte å få en forståelse for og en kunnskap om barnehagelærernes erfaringer i lys av de historiske, sosiale og kulturelle rammer som ligger til grunn for deres praksis. I tråd med moderat konstruktivisme hadde jeg ikke til hensikt å «avdekke» en virkelighet, men ser heller på intervjuene som en setting hvor viten løftes fram gjennom dialog og samhandling.

Jeg var opptatt av å lytte til informantenes stemme og løfte fram deres erfaringer og fortolkninger, samtidig som jeg også hadde en tanke om hva jeg ville få ut av intervjuene. Utfordringen var derfor å finne en balanse mellom det å være lyttende til stede og la samtalen gå i informantenes retning, og det å være en «ordstyrer» som ønsket å få en forståelse av ulike sider ved barnehagen som læringsarena for barn.

På forhånd hadde jeg som nevnt utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015) (se vedlegg). Jeg hadde noen tema jeg ønsket å få innblikk i, samtidig som jeg var åpen for deltakernes perspektiver og for innspill jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Ved å formulere noen spørsmål på forhånd ga jeg undersøkelsen en retning. Samtidig var jeg åpen for nye spørsmål underveis, i og med at intervjuene tok form som en samtale hvor veien til en viss grad ble til mens vi gikk den. Jeg var opptatt av at intervjuene i så stor grad som mulig skulle bli en *samtale* hvor barnehagelærerne kunne tenke sine tanker og tilkjenne sin forståelse uten å bli stoppet av en intervjuer som ønsket å dra samtalen i én bestemt retning.

Intervjuguiden hadde åpne spørsmål og som forsker var jeg åpen for at intervjuene kunne gå ulike veier. Jeg gjorde vurderinger underveis i intervjuene, og valgte i stor grad å følge informantenes stemme. Om samtalen havnet på et sidespor, ledet jeg dem inn på hovedtematikken. Dette er et eksempel på at jeg som forsker er i en maktposisjon (Dalen, 2004; Kvale, 2005) hvor jeg kan styre intervjuene i den retningen jeg ønsker. Det er jeg som har bestemt tema for undersøkelsen, og som i tillegg har monopol på tolkningen av datamaterialet (Kvale, 2005).

Hvordan den enkelte barnehagelærer legger til rette for at barnehagen skal være en læringsarena for barn, om barnehagen har bestemte satsingsområder, om kommunen har bestemte satsingsområder, og hvordan barnehagen forholder seg til statlige føringer og satsingsområde, var spørsmål jeg ønsket svar på. Dette var områder jeg så på som essensielle for å få kunnskap om barnehagen som læringsarena og disse spørsmålene ble derfor stilt i alle intervjuene. Jeg søkte likevel å følge de spor og innspill som informantene var opptatt av, og var innstilt på og

interessert i at intervjuene kunne ta ulike retninger eller at det kunne dukke opp nye tema som kunne være interessante for prosjektet.

Alle informantene uttrykte et engasjement i intervjusituasjonen, både fordi de fikk mulighet til å reflektere over ulike tema som de ikke hadde tid til å reflektere så mye over i sin travle barnehagehverdag, og fordi de ble stimulert til å tenke over ting de kanskje ikke hadde reflektert så mye over tidligere. I de intervjuene hvor de var to og to, utfordret de hverandre og reflekterte over hendelser de ikke hadde drøftet så mye tidligere. De fortalte at de lærte mye av hverandre og at de fikk satt ord på erfaringer og opplevelser og satte erfaringene inn i en større faglig og politisk sammenheng. Flere av intervjuene tok derfor form av det jeg velger å omtale som en kunnskapsutvekslende refleksjonsprosess. Ifølge Molander (1996) kan kunnskap oppstå *gjennom* refleksjon, samtidig som kunnskap *er* en form for refleksjon i handling. Samtidig forutsetter refleksjon i handling avstand til handlingen. Barnehagelærernes erfaringer i en samspillende dialog bidro til å løfte fram og synliggjøre deres perspektiver, samt til å skape innholdsrike og reflekterende samtaler rundt deres praksis som barnehagelærere.

Som følge av bruken av halvstrukturerte intervju og et ønske om å fange opp refleksjoner og tematikk jeg ikke hadde sett for meg på forhånd, åpnet jeg opp for endringer underveis i forskningsprosessen. Jeg startet med en forståelse, mitt eget erfaringsgrunnlag og mine egne forutsetninger som virker både bestemmende og begrensende for tolkningsrommet og som muliggjørende for mening (Fairclough, 2008). Intervjuguiden ble utformet ut i fra eget erfaringsgrunnlag og ut fra et meningsinnhold abstrahert ut fra politiske styringsdokument, samt på bakgrunn av den innsikten og forståelsen jeg i utgangspunktet hadde om barnehagen som læringsarena. Underveis i intervjuprosessen tilegnet jeg meg ny kunnskap og nye tanker som jeg bragte med meg fra ett intervju til et annet i form av nye spørsmål som utgangspunkt for dialog. For eksempel ble ulik grad av klassifisering i ulike kommuner, hvordan barnehagelærerne fortolket føringene og hvordan føringene muliggjorde eller begrenset handling, et interessant spor å følge. Forskningsprosessen ble derfor en intersubjektiv prosess hvor jeg gjennomgikk endringer underveis (Blaikie, 2010).

Til sammen hadde jeg informanter fra fire ulike kommuner. Ulike føringer i kommunene førte til ulik praksis når det kom til for eksempel kompetanseutvikling hos personalet, samt ulike krav til dokumentasjon av barns ferdigheter. Jeg tenker derfor at det har vært berikende å snakke med barnehagelærere i ulike kommuner, fordi det bidro til at satsingsområder, krav til kompetanse og arbeidsmetoder ble belyst bredere enn om alle informantene hadde jobbet i

samme kommune. Det at ulike kommuner har ulike føringer bidro, også til at jeg i artikkel 3 gikk bredere ut enn jeg først hadde tenkt gjennom å belyse endringer i barnehagelæreres mandat, fortolkninger til mandat, barnehagelæreres posisjoneringer som aktører, og hvordan muligheter for posisjonering avhenger av få ytre reguleringer (Nygård, 2017).

Samtidig kan det at jeg har kun åtte informanter i fire ulike kommuner bli sett på som et begrensende og snevert utvalg. Om jeg kun hadde som formål å belyse barnehagens praksis, hadde jeg nok valgt å observere i ulike barnehager og eventuelt intervjuet flere barnehagelærere. Siden analysen av stortingsmeldinger ble såpass omfattende som de ble, vurderte jeg det som mest realistisk å intervjuet et såpass begrenset utvalg av barnehagelærere. Om intervjuene hadde blitt mindre fyldige og innholdsrike, ville jeg nok intervjuet flere enn åtte.

4.4 Analyse av kvalitative intervju

Intervjuene med barnehagelærerne ble tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Jeg gjorde transkriberingene selv for å få en nærhet til analysematerialet. De transkriberte intervjuene ble videre lest flere ganger og systematisk analysert. Analyseprosessen startet fra det øyeblikket jeg begynte å gjennomføre intervjuene, og fortsatte under transkriberingen og videre gjennomlesninger. Etter å ha fått et overblikk og en innsikt gjennom flere gjennomlesninger, startet jeg på en mer systematisk analyse. Jeg gjennomførte en tematisk analyse på tvers av materialet (Thagaard, 2013, s.181; Mason 2002) for å kunne synliggjøre både helheten og bredden i det samlede intervjumaterialet. Jeg kategoriserte materialet i ulike tema som var felles for alle intervjuene, og jeg fikk videre synliggjort det som skilte seg ut fra informant til informant. *Struktur på dagen, planlagte aktiviteter, prioriterte fagområder, syn på læring, tilrettelegging for læring kompetanseutvikling hos personalet, foreldresamarbeid, skolesamarbeid, politiske satsningsområder og kommunale føringer* er eksempel på overordnede tema materialet ble kategorisert i. En tematisk analyse bidro dermed til at både likheter og forskjeller mellom intervjuene ble synlig. Jeg vil understreke at jeg var opptatt av både å bevare et samlende perspektiv i materialet og å bevare stemmen fra hver informant i den konteksten det oppstod i. Derfor ble informasjon fra hver deltaker bevart i den sammenhengen den i utgangspunktet stod i.

Etter å ha gjennomført en tematisk analyse av intervjuene, anvendte jeg det konkrete analyseverktøyet *innramming* for å beskrive den tematikken jeg løftet fram i analysen (Bernstein, 1975; 2000). Innramming brukes for å analysere relasjoner i en pedagogisk kontekst og ulike former for kommunikasjon. Mens klassifisering er knyttet til makt, er

innramming knyttet til kontroll i en pedagogisk kontekst. Bernstein (1975; 2000, s. 13) skiller mellom to regelsystem som reguleres av innrammingen: reglene for sosial orden og reglene for diskursiv orden. Reglene for diskursiv orden refererer til utvelgelse, rekkefølge, tempo på forventet læring og kriterier for evaluering (Bernstein, 1990). Intern innramming (+/-Fi) beskriver grad av påvirkning barnet har over læringen, og ekstern innramming beskriver hvor vidt barnehagelærerne har lav (+Fe) eller høy (-Fe) grad av kontroll over kommunikasjonen/pedagogikken i overføringskonteksten, det vil si lærernes relative autonomi ut fra ytre reguleringer. Ytre verdi på innrammingen handler derfor om kommunikasjonskontroll utenfor den pedagogiske praksis som har innvirkning på pedagogisk praksis. Den diskursive orden ble beskrevet gjennom utvelgelse av innhold (+/- Fie), rekkefølge på innhold (+/-Fie), tempo på læring (+/- Fie) og evalueringskriterier (+/- Fie).

Reglene for sosial orden regulerer og legitimerer kommunikasjon i pedagogiske relasjoner, det betyr hvordan det snakkes om ting og hva slags rom som konstrueres. Innramming kan derfor brukes til å analysere ulike former for legitim kommunikasjon, og til å belyse relasjoner innen en kontekst (Bernstein, 2000). Regler for sosial orden refererer til de former som hierarkiske relasjoner tar i pedagogiske relasjoner og til forventninger om gjennomføring, karakter og oppførsel. Ved sterk innramming (+Fe) er forventninger til oppførsel og væremåte sterke, mens ved svak innramming (-Fe) er forventningene svake (Bernstein, 2000, s. 13). For ytterligere utdyping av analyse av intervjuene, se Nygård (2017).

Styrken på klassifiseringen (som er beskrevet i artikkel 1 og 2) og innrammingen (artikkel 3) beskriver mulighetene for en autonom profesjonsutøvelse. En sterk klassifisering av barnehagen og barnehagens innhold, og en sterk klassifisering av hvilken kunnskap som skal overføres i barnehagen, gir tydelige forventninger til både den sosiale og den diskursive orden. Derfor ble barnehagelærernes profesjonsutøvelse og posisjoneringer drøftet i lys av ytre reguleringer og muligheter for autonomi. Dette kommer jeg tilbake til under presentasjon og drøfting av funn.

4.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

4.5.1 Min rolle som forsker

Jeg har gjort rede for hvordan analysene er gjennomført med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori. Teoretisk rammeverk og analyse er sammenvevd, men jeg har likevel valgt å dele teori og analyse inn i to ulike kapitler både for å synliggjøre hvordan teorien ligger til grunn for

analysen, og for å konkretisere hvordan analysene har blitt gjort. Kritisk diskursanalyse forfekter at ideologier og strukturer som ligger til grunn for handling (Bernstein, 2000), og jeg har i mine analyser belyst hvilke ideologier som fremmes i en struktur som for eksempel en stortingsmelding, og hvordan språket skaper og opprettholder en diskurs.

Samtidig har jeg løftet fram barnehagelærere som aktører som skaper handlingsrom innen en struktur, og hvordan de selv bidrar til å skape en indre struktur i lys av egen forståelsesramme og egne fortolkninger. Hvordan mening skapes i ulike felt har vært en sentral forankring i prosjektet. Når jeg valgte kritisk diskursanalyse som tilnærming til prosjektet, har jeg utelukket andre måter å forstå, analyse og fortolke ulike fenomen på. Med andre framgangsmåter eller andre analysemetoder kan det hende at funnene hadde blitt på en annen måte, eller at jeg hadde fulgt andre spor i de politiske dokumentene. Samtidig var det et viktig premiss for forskningen min at både det politiske og aktørene skulle løftes fram og tillegges mening, og derfor ble Bernsteins teori- og analyseverktøy ansett som egnet for dette prosjektet.

Bernstein tenkning har vært det teoretiske og metodiske fundamentet prosjektet er bygd på. Bruken av Bernstein kan lede til spørsmålet om forsker kun finner det forsker ønsker å finne for å bekrefte Bernsteins teorier. Bernsteins analyseverktøy kan også virke deduktivt i den forstand at det kan synes som at analysematerialet kun plasseres inn i forhåndsdefinerte kategorier slik at analysen blir statisk og uselvstendig. Som nevnt brukte jeg klassifisering og innramming kun til å beskrive materialet og til å belyse forholdet mellom kontroll og makt, det vil si hvordan ytre reguleringer setter rammer for praksis (Bernstein, 1975). Klassifisering og innramming er derfor verktøy som bidrar til spesifikke prinsipper for beskrivelse av et datamateriale, en lese måte som bidrar til å aktivere teorien og dermed til at teori og metode samordnes (Bernstein, 2000). Ulike verdier, nivåer og nyanser av klassifisering og innramming bidrar til derfor til en detaljert, åpen og nyansert lese måte av datamaterialet. For at mine lese måter og mine tolkninger skal bli tydelig for leser, har jeg derfor gitt en grundig redegjørelse for teoretisk ståsted, forskningsprosess og min tilnærming til og lese måte av datamaterialet.

Styrken med Bernsteins analyseverktøy er sånn som jeg ser det, at analyseverktøyene bidro til å synliggjøre bredden i datamaterialet. En beskrivende lese måte («Language of description») styrer ikke lesingen i én bestemt retning, men det åpner opp for et større betydningsmangfold. Ved tolkning og analyse av datamaterialet ble jeg som forsker viktig. Både innsikt i relevant teori og egen forståelse av feltet ble styrende for hvordan materialet ble lest. Funnene ble både

sett i lys av eksisterende teori, men jeg søkte også selv å begrepsfeste noen kategorier. Den innsikt og forståelse jeg hadde om forskningsprosjektet mitt, var utgangspunkt for forskningsprosessen, samtidig som at datamaterialet ga ny innsikt og ny forståelse av tematikken.

Forskningsprosessen oppfatter jeg som dynamisk. Teoretisk innsikt og et konkret analyseverktøy bidrar til at tolkningene får en retning (Alvesson & Sköldberg, 2008). En tydelig teoretisk posisjonering gir også forskningsprosjektet en retning (Chouliaraki & Fairclough, 1999) både i forhold til hva som velges ut som datamateriale og i forhold til hvordan datamaterialet blir lest. Posisjoneringen bidrar dermed til en lese måte som gjør at forsker distanserer seg fra egne antakelser (Jørgensen & Phillips, 1999).

Hensikten med studien var å belyse dynamikken mellom styring og profesjon, Bernsteins rammeverk ga analysene og tolkningene en retning uten at føringene ble for overstyrende. Bernsteins analyseverktøy hjalp meg både til å analysere strukturer som ligger til grunn for handling, og til å analysere den dynamikken som skapes på aktørnivå. Både strukturer og aktørers spillerom ble derfor synlig gjennom analysen. Bernsteins analysemetode har dermed ikke blitt «tvunget» på datamaterialet, men har heller fungert som en lese måte og en teoretisk forankring som har vært passende for mitt datamateriale. Jeg har vært i en kontinuerlig dialog mellom datamaterialet og teorien gjennom hele forskningsprosessen. De delene av Bernsteins teorier som har vært passende for mitt prosjekt har blitt anvendt, en anvendelse som videre har gitt meg et nytt blikk på datamaterialet. Denne vekselvirkningen har gjort forskningsprosessen både utfordrende og utviklende. Bernstein er også en kompleks teoretiker, og hans teorier kan forstås på ulike måter. Jeg har derfor søkt å tydeliggjøre min lese måte og min forståelse av hans teorier. Analysemetodene mine har jeg også gjort så transparente som mulig både i artiklene og i kapp. Jeg har i tillegg trukket fram så mange sitat fra datamaterialet som mulig i artiklene, slik at grunnlaget for min lese måte og mine fortolkninger skal være synlig.

Det har også vært verdifullt å få kvalifiserte fagfelle vurderinger av artiklene. Ved hjelp av fagfelle vurderinger fikk jeg prøvd ut mine tanker og forskningsspørsmål fra eksterne fagpersoner underveis i forskningsprosessen. Tilbakemeldingene fra fagfellene har bidratt til å skjerpe forskerblikket mitt ved at jeg har blitt mer nøyaktig og etterrettelig ved presentasjon av funn og ved at jeg i enda større grad etterstreber helhet og sammenheng på alle nivå. Min

forståelse av både Bernstein og mine tolkninger av datamaterialet har blitt utfordret og utviklet av både eksterne fagfeller og kolleger ved DMMH og NTNU.

Gjennom hele forskerprosessen har jeg vært i aktiv dialog med datamaterialet. Jeg har vært opptatt av å lytte til informantenes stemme i størst mulig grad (se Nygård, 2017). Etter hvert intervju gjenga jeg hovedpunkter i intervjuene til informantene, og jeg spurte om jeg hadde forstått ting riktig. Da oppstod det gjerne en dialog om intervjuet, og informantene ga uttrykk for hvordan de syntes at det hadde gått. Jeg informerte om at det var jeg som forsker som tolket transkriberingen av intervjuene, og at det var jeg som la mening i ulike utsagn, at jeg noen utsagn skulle danne utgangspunktet for én artikkel. Alle informantene var innforstått med dette, og hadde heller ikke behov for å få transkriberingene tilsendt. Alle fikk også beskjed om at de kunne ringe meg eller ta kontakt med meg på e-post om det var noe de ønsket å snakke om eller om de ønsket og trekke seg som deltakere.

4.5.2 Ethiske betraktninger

Jeg har tidligere i kapp gjort rede for min lesing av datamaterialet, og min posisjonering som forsker for å gjøre forskerprosessen så transparent som mulig. Jeg har prøvd å synliggjøre meg selv som forsker gjennom hele denne prosessen og har beskrevet min rolle som forsker både i samhandling med informantene og datamaterialet.

Datamaterialet er samlet inn i henhold til NSDs retningslinjer. I og med at jeg skulle gjøre et digitalt opptak av intervjuene, var jeg pliktig til å melde inn prosjektet til NSD. Et prosjekt regnes som meldepliktig hvis det direkte eller indirekte kan spores tilbake til enkeltpersoner. Navn eller andre personopplysninger framgår ikke av lydopptakene, men i lydopptakene kan det komme fram bakgrunnsopplysninger som indirekte kan spores til informantene som for eksempel navn på barnehage, avdeling eller lignende.⁴ Prosjektet ble derfor meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg).

Informantene fikk skriftlig informasjon om prosjektet (se vedlegg). Informasjonen ble utformet med utgangspunkt i NSDs retningslinjer.⁵ Informantene fikk også muntlig informasjon i forkant av intervjuene, hvor de fikk mulighet til å stille spørsmål til prosjektet. De ble også nå informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Jeg informerte også muntlig at

⁴ <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt>. Lastet ned 06.01.17.

⁵ <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>. Lastet ned 06.01.17.

informasjon fra intervjuene ikke kunne knyttes tilbake til informantene, og at det var kun jeg som hadde tilgang til lydfilene.

Jeg har gjort rede for etiske overveielser, konfidensialitet og ivaretagelse av informantenes anonymitet i artikkel 3 (Nygård, 2017). Alle informantene i prosjektet er anonymisert, og datamaterialet er behandlet konfidensielt. Under transkribering av intervjuene ble alle identifiserbare bakgrunnsopplysninger, som navn på barnehage og avdeling/base anonymisert.

5. Presentasjon av artiklene og drøfting av sentral tematikk

Jeg har publisert tre artikler som belyser hovedproblemstillingen fra ulike perspektiv. I den første artikkelen beskriver jeg og sammenligner læringsdiskurser slik de framstår i et OECD-dokument og i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage*. I den andre artikkelen beskriver jeg ulike læringsdiskurser slik de framstår i norske stortingsmeldinger rettet mot barnehagen fra 1970-tallet og fram til i dag, og drøfter videre læringsdiskursene i lys av Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. I den tredje artikkelen fokuserer jeg på hvordan barnehagelærere fortolker statlige føringer, hvilke læringsforståelser de selv har, og hvordan de *forteller* at de legger til rette for læring i barnehagens hverdagsliv. Hvordan læring omtales gjennom språket, og hva slags kunnskap som gis samfunnsmessig prioritet, har vært et sentralt forankringspunkt i prosjektet. Ulike læringsdiskurser har blitt løftet fram fra et komparativt perspektiv (artikkel 1) og et endringsperspektiv (artikkel 2). De ulike læringsdiskursene brukes igjen som et bakteppe for intervjuundersøkelsen som presenteres i artikkel 3.

5.1 De tre artiklene og deres svar på prosjektets delspørsmål

Hovedspørsmålet i prosjektet er som jeg stiller innledningsvis: *Hvilke læringsdiskurser kan identifiseres i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, og hvordan møtes og fortolkes ulike diskurser i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet?* De tre delspørsmålene gir til sammen et svar på prosjektets hovedspørsmål.

Det første delspørsmålet: *Hva karakteriserer læringsdiskursen i OECD og Norge?* besvares i artikkel 1. Læringsdiskursene framstilles skjematisk i følgende dikotomier: statlig styring vs. barnehagens autonomi, standardisering vs. destandardisering og individorientering vs. fellesskapsorientering. Det hersker ulike og til tider motstridende diskurser i dokumentene, men analysen tenderer i retning av en sterkere grad av statlig styring, en individorientering og en større grad av standardisering av barnehagens innhold (se Nygård, 2015). Diskursene drøftes videre i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet, og jeg viser til at ulike kunnskapssyn og ideologier kommer i konflikt med hverandre. Mye er felles i OECD-dokumentet og i stortingsmeldingen, men OECD-dokumentet ser ut til i enda større grad å vektlegge tidlig opplæring i spesifikke ferdigheter, standardiserte læringsmål og eksplisitte kvalitetsindikatorer knyttet til læring.

Det andre delspørsmålet: *Hvilke pedagogisk identiteter er representert i norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1975 og fram til i dag?* besvares i artikkel 2.

I artikkelen presenterer jeg tiltak og vurderinger rettet mot barnehagen som læringsarena kronologisk, for å se hva som er stabilt og hva som har endret seg. De ulike læringsdiskursene drøftes i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet, og diskuteres videre i lys av hva slags kunnskap som prioriteres fra statlig nivå. Jeg har anvendt Bernstein for å løfte fram at det i dag eksisterer nye former for spenning og muligheter for forandring mellom sentraliserte pedagogiske identiteter og markedet, noe som har ført til at stabile kollektive ressurser svekkes (Bernstein, 2000, s. 71-71). Som følge av dette har nye identiteter vokst fram, noe Bernstein beskriver som en schizoid pedagogisk identitet.

I artikkel 2 skriver jeg videre at foretrukken kunnskap har endret seg fra å legge størst vekt på praktiske ferdigheter og en helhetlig utvikling til i større grad å skape konkurransedyktige individ. Markedsprinsippet har blitt mer synlig, noe som har ført til at kunnskap har endret form og i større grad separeres fra selvet. Derfor er det legitimt å anta at barns utvikling i større grad handler om å optimalisere menneskelig kapital, og at kunnskap handler om å skape forhåndsbestemte resultater (Nygård, 2016).

Det tredje delspørsmålet: *På hvilken måte posisjonerer barnehagelærere seg som aktører sett i lys av en sterkere statlig styring over barnehagens innhold?* besvares i artikkel 3. «Sterkere statlig styring» brukes i problemstillingen for å tydeliggjøre forbindelsen til de to andre artiklene. Barnehagelærernes posisjonering som aktører er også et sentralt premiss. Ifølge Bernstein (2000) overføres ikke diskurser direkte fra ett felt til et annet, men de fortolkes og omarbeides av aktivt handlende aktører. Mens de to første artiklene synliggjør distributive regler i det offentlige rekontekstualiseringsfeltet, løftes det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet fram gjennom barnehagelærernes fortolkninger og meninger.

De åtte barnehagelærerne jeg intervjuet, erfarer at det har blitt nedfelt tydeligere mål rettet mot barnehagen som læringsarena og på fagområdene i rammeplanen. Som følge av dette har det blitt tydeligere krav til barns læring. Det har også blitt sterkere krav til å dokumentere barns læring. Men hva som skal dokumenteres, og hvordan dette skal gjøres, avhenger av barnehagelærernes muligheter til posisjonering innen barnehagens rammer og statlige og kommunale føringer, og om de aksepterer eller gjør motstand til ulike føringer. En sterkere grad

av statlig og kommunal styring vil redusere barnehagelærernes ideologiske spillerom og autonomi, noe som kan bidra til å gjøre pedagogisk praksis mer standardisert (Nygård, 2017).

I lys av de funnene som løftes fram i de ulike artiklene, er det tre tema som utpeker seg som sentrale: endring i læringsforståelser i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet, barnehagelærernes posisjoneringer og autonomi, samt kontinuitet og forandring knyttet til barnehagen som læringsarena for barn. Dette vil bli drøftet i det følgende.

5.1.1 Læringsforståelser i endring – mot en universell læringsforståelse?

Basert på analyse av stortingsmeldingene og intervju med barnehagelærerne kan det hevdes at oppfatninger av hva barn skal lære i barnehagen og begrunnelser for dette har endret seg. Barns læring på 1970- og 1980-tallet var i all hovedsak knyttet til konkrete ferdigheter og barns individuelle utvikling. Verdier som likhet, demokrati, solidaritet, samt yrkeskunnskap, var viktige fundament som læring skulle være forankret i, og den retrospektive og den terapeutiske pedagogiske identiteten stod sterkt (Bernstein, 2000). Det var en sterk grad av klassifisering mellom barnehage og stat, og det var i all hovedsak opp til profesjonen å utforme barnehagens innhold.

Utover i 1990-årene vokste det fram et sterkere fokus på spesifikke ferdigheter som sosial kompetanse, språk og realfag. Det argumenteres i tydeligere grad enn tidligere for viktigheten av å inneha spesifikke ferdigheter ut fra behovet for framtidig arbeidskraft og samfunnsøkonomisk vekst. Etter at barnehagen ble en del av Kunnskapsdepartementet i 2006, har både utdanningens prospektive og markedsorienterte pedagogiske identiteter blitt mer framtrepende. Et sterkere fokus på konkurransedyktighet har ført til at utdanningspolitikk i økende grad har blitt politisert og styres ut fra hva som lønner seg for samfunnet. Klitmøller & Sommer (2015, s. 11) hevder at utdanning handler om en kamp om viten, en nasjonal overlevelseskamp om å utdanne og kvalifisere de beste hoder. Dette kan ha mange årsaker.

Det norske utdanningssystemet gjennomgikk som nevnt en restrukturering på 1990-tallet (Karlsen, 2006). Restruktureringen er kjennetegnet av blant annet effektivitet, rasjonalitet, desentralisering og markedsorientering, hvor konkurranse er en sentral drivkraft. Samtidig med en nedbygging av statlige oppgaver fikk vi også en økt grad av statlig kontroll. Kvalitetsheving av ulike utdanningsinstitusjoner ble et politisk mål. Som vist i artikkel 1 og 2 (Nygård, 2015; Nygård, 2016), er kvalitet i både norske stortingsmeldinger og i OECD i stor grad knyttet til læring, læringens resultater og økonomisk utbytte på sikt. Samtidig som utdanningssystemet

ble preget av en desentralisering, ble målstyring en måte og «kontrollere» utdanningens utbytte på. Staten har på denne måten fått en stor grad av kontroll over utdanningssystemet (Clarke & Newman, 1997).

På 2000-tallet vokste en markedsorientert pedagogisk identitet fram i norske stortingsmeldinger (Nygård, 2016), og det hersker en tro på at markedet i større grad enn tidligere skal styre utdanningen (Karlsen, 2000; Apple, 2006). En markedsretting av utdanning innebærer at fleksible, konkurransedyktige utdanningsinstitusjoner skal styrke nasjoners posisjon i en global konkurranse (Ahrenkiel, 2015). Utdanningspolitikk har i stor grad blitt influert av transnasjonale trender som fremmer nyliberale tendenser som blant annet innebærer at utdanning ses på som en økonomisk framtidsinvestering (Alasuutari m.fl., 2014). I en transnasjonal utdanningspolitikk har kvalitet i betydningen læring fått stor plass. Utdanningens kvalitet skal heves og måles gjennom testing av ferdigheter og dokumentasjon av disse ferdighetene (Alasuutari, m.fl., 2014). Økt grad av testing og måling av ferdigheter kan ses på som et press i retning av felles, nasjonale standarder (Apple, 2006). Som nevnt i kapittel 2 innebærer en markedsorientering og en innføring av felles nasjonale standarder at neoliberele og neokonservative krefter står i en komplementær relasjon til hverandre.

Det fremmes stadig tydeligere mål for barnehagen som læringsarena (Nygård, 2015). Institusjoner har fått en økende og aktiv rolle i barns liv, og Gilliam og Gulløv (2012, s. 25) bruker begrepet sivilisering for å beskrive de idealer og mål ulike institusjoner har for barn. Sivilisering kan defineres på ulike måter, men brukes i denne sammenhengen til å beskrive institusjonelle og strukturelle forløp og sammenhenger, som for eksempel de forløp foreldre og pedagoger setter barn inn i for at barna skal bli en bestemt type mennesker. Siviliseringsbegrepet «retter sig mot at forstå, hvad der i en given sammenheng regnes for det rette forhold mellem det enkelte og andre mennesker, den rette menneskelige oppførsel og sameksistens, og altså den kulturelt dominerende visjon om det ordentlige menneske og samfund» (ibid. s. 26). Siviliseringsbegrepet kan dermed beskrive kulturelle verdier som blir sett på som selvsagte. Begrepet kan for eksempel brukes til å se på motsetninger mellom det passende og upassende, og kan gi god innsikt i hva slags grunnleggende ideer, idealer og verdier som anses som viktig i et samfunn.

Gilliam og Gulløv trekker linjer til Foucaults disiplineringsbegrep hvor disiplinering ses på som grunnlag for subjektivitetsdannelse. En sentral tanke er at standardisering og normalisering

fører til en økt oppmerksomhet på detaljer i oppførsel, og at mennesker internaliserer de økte kravene slik at de blir en måte man betrakter seg selv på. Disiplinering knyttes til selvkontroll, tilpasning og makt, som betyr at institusjoner trekker på sannhetsregimer som rommer en bestemt oppfatning av normalitet (Foucault, 1994). Disiplinering kan derfor ha stor innflytelse på hvordan barn former sin identitet. Barn er likevel ikke passive mottakere for disiplinering, men aktive fortolkere innen gitte rammer (Gilliam & Gulløv, 2012). Samtidig kan man også hevde at om rammene for normalitet snevres inn, vil fortolkningsrommet bli snevert. Jo snevrere rammene for normalitet blir, jo mindre rom får barnehagelærerne og barna til selv å definere rammer for barns læring og utvikling. Selv om siviliseringsprosesser ikke er forutbestemte og entydige eller legger opp til at barn skal støpes i samme form, peker sivilisering på hva som er den kulturelt dominerende visjonen om hva som ses på som det «ordentlige menneske» i samfunnet (Gilliam & Gulløv, 2012). Institusjoner som for eksempel barnehagen har dermed stor betydning og innflytelse til å forme individ ut fra hva som betraktes som sentrale samfunnsverdier og hva som anses å være *normalt* når det kommer til for eksempel læring.

Det ligger utenfor avhandlingens avgrensninger å gå i dybden av normalitetsbegrepet. Kort sagt kan man si at normalitet har utviklet seg fra en bekymring fra foreldre eller ulike profesjoner, som for eksempel lærere eller leger, basert på deres vurdering av barnet (Rose, 1990). Ved å fokusere på hvordan et barn ikke lever opp til det som forventes å være det normale, har man også implisitt definert hva som anses for å være normalt eller unormalt (Franck, 2013). Om barnehagelærere har forventninger til at barn skal inneha spesifikke ferdigheter på bestemte alderstrinn, vil dette utgjøre rammer som barn fortolker sin væremåte innen. I barnehagen kan man derfor si at aktører skapes innen de rammer og handlingsrom aktørene har tilgang til å handle i, og på grunnlag av hva som regnes for å være foretrukket og forventet væremåte, oppførsel eller ferdigheter (Bernstein, 2000).

I statlig styrte institusjoner som for eksempel barnehagen, som i de siste årene har fått en rammeplan med fagområder som ligger nært opp til skolens kunnskapsområder, legges det tydeligere føringer for barnehagens innhold. Kravene om at barn skal være kompetente og forvalte seg selv har økt, og vi får et stadig større fokus på enkeltindivids prestasjoner (Gilliam & Gulløv, 2012). Et økende fokus på tester og evaluering av barns ferdigheter er et tydelig bilde på hvordan en tilpasning til samfunnets ønsker og et fokus på foretrukne ferdigheter manifesterer seg i praksis. Standardiserte tester kan bidra til å danne en bestemt type kunnskap

om barn (Rose, 1990) hvor barn rangeres ut i fra generaliserte og fastsatte standarder. Barn blir på denne måten kontrollert gjennom et sterkere fokus på detaljer i oppførsel og væremåte (Gilliam & Gulløv, 2012).

En økende kontroll av barn gjennom å lede de inn i tidlige og effektive læringsløp bidrar dermed både til en tilpasning til samfunnets ønsker, og til en kontroll og rangering av barn ut fra fastsatte standarder. Som følge av økt konkurranse og måling av ferdigheter har synet på barn endret seg fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet (Sommer, 2015, s. 62). Neste generasjons nytteverdi for konkurransesamfunnets produksjon står i fokus i mye sterkere grad enn tidligere, noe som ifølge Sommer først og fremst har kommet fra OECD og styresmakter.

Et fokus på prestasjoner på ulike tester og målinger for framtidens kunnskapssamfunn, bidrar til å snevre inn normalitetsbegrepet (Foucault, 1994; Gilliam & Gulløv, 2012), og til at barn i formes ut i fra hva som blir sett på som ønskelig fra statlig hold. Barnehagen blir dermed en institusjon som former barn til å bli én bestemt type menneske, og hvor forventninger til væremåte stadig snevers inn for å innpasse seg et smalt normalitetsbegrep. Kan derfor den helhetlige læringsforståelsen som barnehagen tradisjonelt sett er tuftet på, stå i fare for å endres?

5.2.2 Objektgjøring av kunnskap?

Jeg har argumentert i artikkel 1 og 2 for at både neoliberale og neokonservative ideologier gjør seg gjeldende i norsk og internasjonal barnehagepolitikk. Ulike pedagogiske identiteter er representert i norske stortingsmeldinger, men markedet er som nevnt en viktig bidragsyter til at ulike diskurser skapes (Bernstein, 2000; Karlsen, 2006; Apple, 2012). Når markedet i større grad enn tidligere styrer utdanning og politikk, blir også markedsrelevans et sentralt kriterium for seleksjon av diskurser, deres form og deres relasjon til hverandre (Bernstein, 2000). Markedet kan derfor sies å ha skapt noen forskyvninger som har ført til at kunnskap har blitt adskilt fra personer og deres personlige hengivenhet og engasjement. En konsekvens av dette er at kunnskap kan bli dehumanisert (Bernstein, 2000, s. 86).

En dehumanisering av kunnskap innebærer også en objektgjøring av mennesker. En objektgjøring av mennesker omtales av blant annet Skjervheim (1974) som et instrumentalistisk mistak. Mistak fordi en objektgjøring gjør at skillet mellom praksis og teknologi overses slik at pedagogikken blir pragmatisk. I lys av dette blir risikoen med en dehumanisering av kunnskap at læring blir et pragmatisk, hvor måloppnåelse og læringsutbytte får hovedprioritet. Kunnskap

blir på denne måten ikke en del av det å *skape* noe, men bidrar til å distansere mennesker fra kunnskapservervelse. Standardisering av kunnskap blant annet gjennom testing av spesifikke ferdigheter på bestemte alderstrinn kan bidra til at kunnskap blir kontekstløst. Muligheter til utforskning i samspill med omgivelsene kan derfor stå i fare for å nedprioriteres til fordel for handlinger som skal effektiviseres for å nå bestemte mål. Med et økt fokus på økonomisk utbytte, kunnskap som skal måles, og en standardisering av innhold i barnehagen, risikerer vi dermed en universell tilnærming til læring hvor barns subjektive læringsprosesser overses.

Med en økt grad av kontroll over utdanningens input og output får også eksterne aktører og politikere større grad av makt over barnehagens innhold. Da kan vi oppleve at kunnskap snevers inn til at kun spesifikke, forhåndsdefinerte ferdigheter anerkjennes, ferdigheter som skal gjelde for alle barn uavhengig av bakgrunn, forutsetninger og behov. Selv om diskurser fortolkes ulikt i ulike rekontekstualiseringsfelt (Bernstein, 2000), minker likevel mulighetene for forhandling med en sterkere statlig styring av barnehagen og en standardisering av barnehagens innhold.

5.1.2 Profesjonens relative autonomi

I artikkel 3 løfter jeg fram barnehagelærernes læringsforståelser og deres posisjoneringer i lys av en sterkere politisk styring av barnehagen som læringsarena. Et viktig poeng i denne artikkelen var å synliggjøre at staten er en regulerende kraft, samtidig som at praksisfeltet består av aktivt handlende aktører som posisjonerer seg ulikt til statlige føringer.

Barnehagelærernes posisjoneringer ble drøftet med utgangspunkt i endringer i barnehagen som læringsarena. Med en sterkere statlig styring og en sterkere vektlegging av resultat, som for eksempel evaluering av barns prestasjoner eller måloppnåelse, legitimeres barnehagelærernes arbeid ut i fra arbeidsmåter og didaktikk hvor barns utvikling står i fokus (Hopmann, 2003). Muligheter for autonomi er nært knyttet opp mot evaluering av input eller output av rammeplan. Med økende krav til vurdering av utbytte vil både den eksterne og interne innrammingen bli sterk (Bernstein, 1975; 2000).

Barnehagelærerne jeg intervjuet jobbet i stor grad for å bevare den helhetlige tilnærmingen til læring, som tradisjonelt har vært meningsbærende i den norske barnehagen. Det å ta tak i barns interesser og aktivt legge til rette for barns læring var noe som ble prioritert i barnehagehverdagen. Noen av barnehagelærerne gjorde også motstand mot en sterkere styring gjennom å ta avstand fra blant annet kartleggingsverktøy. Framfor å kartlegge barns

språkkompetanse jobbet barnehagen med å øke personalets på for eksempel språkarbeid med barn. I andre barnehager var ikke motstanden like sterk, noe jeg har omtalt som *aksept av endring*. Dette har jeg gjort for å synliggjøre aktørers aktive rolle i å akseptere endringer, som for eksempel bruk av kartleggingsverktøy.

Som jeg har påpekt flere ganger, går det ingen direkte linje fra politiske ambisjoner og praksis. Diskurser i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet overføres ikke direkte til det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet. Det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet kan vanskeliggjøre eller hindre diskurser (Bernstein, 2000). For eksempel kan diskurser som standardisering av læringsutbytte møte motstand fra aktivt handlende aktører i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet. Det kan derfor oppstå konflikt eller motstand både innenfor eller mellom de to feltene (Bernstein, 1990). Den pedagogiske anordningen (Bernstein, 1990; 2000) er et viktig aspekt i denne sammenhengen. Meningspotensialet som ligger utenfor teksten aktiviserer den pedagogiske anordningen, og regulerer hvem som skal få innflytelse på pedagogiske diskurser. Det kan følgelig oppstå kamper mellom aktører hvor diskurser reforhandles eller omformes. Den som tilegner seg det skjulte, tilegner seg også en symbolsk kontroll. Diskurser synliggjøres og italesettes, og i slike ideologiske spillerom kan det oppstå motstand og kamper. Den pedagogiske anordningen kan derfor forklare hvorfor noe forblir det samme eller hvorfor noe endres (Apple, 2002). En motstand og kamp fordrer en relativ autonomi og en mulighet til å skape en rom som myndighetene ikke kan kontrollere. En plikt til i å kartlegge barns ferdigheter gir dermed mindre muligheter for motstand, fordi barnehagelærerne får liten innflytelse på den pedagogiske diskursen som følge av at feltet blir underlagt en større grad av kontroll.

Barnehagelærerne opplevde at kravene til dokumentasjon av pedagogisk praksis hadde økt, noe blant annet Krejsler (2012) beskriver som en vesentlig endring i barnehagelærernes praksis. Dokumentasjon av pedagogisk praksis er ikke nytt i seg selv. Det som er nytt, er at dokumentasjon i større grad er knyttet til vurdering (Alasuutari m.fl., 2014). Den største endringen består i hvordan dokumentasjoner anvendes. Ferraris (2013) skiller mellom sterke og svake dokumenter. Dokumenter hvor kun fakta registreres, er eksempel på svake dokumenter. Dokumenter som er oppfyllende, beskrives som sterke. Om en skriftliggjøring av en observasjon av et barn ikke anvendes til et spesielt formål, er det et svakt dokument. Om skriftliggjøringen brukes som et bevis på et barns evner og ferdigheter i for eksempel en samtale mellom barnehagelærer og foreldre, blir dokumentet sterkt fordi dokumentet forordner eller

skaper en handling. Anvendelse og kontekst er derfor avgjørende for om et dokument er svakt eller sterkt.

Økte krav om dokumentasjon av ferdigheter er et tydelig tegn på en økt grad av kontroll utenifra, og er et tydelig eksempel på det offisielle rekontekstualiseringsfeltets forsøk på å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi. Dokumentasjon av ferdigheter betyr at den eksterne og interne innrammingen har blitt sterkere. Bruk av sterke dokument innebærer dermed disiplinering og kontroll (Gilliam og Gulløv, 2012) av barn. Sterke dokumenter kan derfor sies å være styrende både for profesjonen og for barna, fordi det styrer barna mot ønskede karakteristikk (Alasuutari m.fl., 2014, s. 127).

Krav om dokumentasjon av ferdigheter og krav om å registrere og innmelde resultater er, som jeg har trukket fram i alle artiklene, et tydelig uttrykk for en sterkere statlig styring over barnehagens innhold. Samtidig er det også et ønske fra barnehagelærerne om å gi barnehagen som læringsarena og barnehagelærere som profesjon et løft (Nygård, 2017). Barnehagelærerne jeg har intervjuet hever også at de på tross av økte krav fra ulike hold har et forholdsvis stort rom for handling og fortolkning i barnehagehverdagen. Samtidig er barnehager i enkelte kommuner pliktig til å dokumentere spesifikke ferdigheter ved ulike alderstrinn, og slike sterke dokumenter vil bidra til å redusere barnehagelærernes autonomi. Økt krav til dokumentasjon av pedagogisk praksis kan også bidra til at barnehagen avprofesjonaliseres. En avprofesjonalisering er ett av kjennetegnene for New Public Management som styringsform (Karlsen, 2006). En avprofesjonalisering kan ha betydning for barns hverdagsliv gjennom at barnehagelærerne får mindre tid med barna som følge av en økning av administrative oppgaver samt en ensretting av barnehagens innhold og mål (Seland, 2009), uten at dette er temaet her.

På en annen side kan dokumentasjon av praksis bidra til å synliggjøre en yrkesgruppe og gjøre profesjonsutøvelse mer profesjonelt (Krejsler, 2012). Alasuutari m.fl. (2014, s. 127) hevder at «The increased documentation highlights the importance of the possibilities of the teachers to develop their professional skills». Dokumentasjon kan tvinge fram refleksjon over praksis, bidra til å synliggjøre læring og til å gi barnehagen en større anerkjennelse som pedagogisk institusjon. Videre hevder Alasuutari m.fl. at profesjonene trenger ferdigheter i å kunne reflektere over og vurdere de rammene de handler i, og til å utforske de kunnskapskilder dokumentasjonen og vurderingene er bygd opp rundt. Slike ferdigheter kan bidra til å bygge opp en kritisk bevissthet rundt ulike typer vurderinger og verktøy som tilbys barnehagene.

Det å jobbe mer systematisk med læring er en endring alle barnehagelærerne jeg snakket med har erfart. Systematisk jobbing ble på mange måter oppfattet som positivt både fordi det tvang fram en refleksjon i hverdagen og i personalgruppa, og fordi de følte at de ble mer oppmerksom på barna, og at de fulgte opp barna på en mer grundig måte enn tidligere. Det å jobbe mer systematisk og målrettet kan dermed sies å skape en form for egenvurdering av praksis som kan øke kvaliteten på barnehagens faglige innhold og på hvordan det jobbes med læring i barnehagen. I lys av barnehagelærernes erfaringer kan det sies at bruk av dokumentasjon handler både om en balansegang og om muligheten til selv å bestemme hvordan dokumentasjonene anvendes. I det øyeblikk dokumentasjonene blir sterke og forordner eller skaper en handling, utgjør de en form for makt både over personalet og over barna som ledes mot ønskede beskrivelser og ervervelse av bestemte ferdigheter (Bernstein, 2000). På denne måten kan økt krav til dokumentasjon og kartlegging også bidra til å redusere det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets ideologiske spillerom og muligheten for forhandling. Hvorvidt dokumentasjon bidrar til å styrke profesjonens profesjonalitet eller å redusere profesjonens handlingsrom, er et spørsmål om balanse som blant annet avhenger av barnehagelæreres relative autonomi.

5.1.3 Reduseres barnehagelærernes relative autonomi?

Barnehagelæreres autonomi beskrives ut i fra styrken på klassifiseringen og innrammingen. Om det forventes at barn skal tilegne seg spesifikke ferdigheter og at det i tillegg forventes et spesifikt utbytte, kjennetegnes pedagogikken av tydelige realiseringsregler hvor aktører har liten kontroll over hva som skal læres til bestemte tidspunkt. Evalueringsreglene er i tillegg eksplisitte med et sterkt fokus på prestasjoner. I en slik praksis er både klassifiseringen og den eksterne og interne innrammingen sterk. Denne praksisen gir lite rom for autonomi (Bernstein, 2000, s. 44-45).

Om barnehagen har en svak klassifisering og innramming, har aktørene større kontroll over hva som skal læres til hvilken tid. I en praksis hvor aktørene har kontroll over pedagogikken, vil realiseringsreglene være svake. Framfor å vektlegge et spesifikt utbytte, vil det enkelte barns kompetanse være i sentrum. Denne formen for pedagogisk praksis skaper derfor autonomi fordi rom, tid og diskurs er svakt klassifisert, og kontrollen over den pedagogiske konteksten er implisitt og svak (Bernstein 2000, s. 45). En svak statlig styring er dermed avgjørende for at

barnehagelærere skal ha en relativ autonomi over barnehagens innhold og barnehagens hverdagspraksis.

I artikkel 3 trekker jeg fram Mausethagen og Mølstads (2015) perspektiver på autonomi, perspektiver som bidro til å nyansere autonomibegrepet i mitt prosjekt. De skiller som nevnt mellom tre ulike former for autonomi: Den første betegnes som *autonomi som pedagogisk frihet*, den andre formen betegnes som *autonomi som pedagogisk frihet med en sterkere grad av statlig kontroll*, mens den tredje formen innebærer flere *pålagte krav og forventninger*, som øker både den indre og den ytre kontrollen over profesjonsutøveres arbeid (Mausethagen & Mølstad 2015, s. 38). Mausethagen og Mølstad (2015) hevder at autonomi som pedagogisk frihet har havnet under økt press med innføringer av sterkere kontroll over læreplaner og et statlig behov for styring og kontroll over profesjonell praksis. Kontroll av utdanningens skal heve utdanningens kvalitet og gjøre den mer effektiv (Aasen, Prøitz & Sandberg, 2014).

En sterkere statlig styring og krav til dokumentasjon og vurdering av utbytte kan redusere barnehagelæreres muligheter til å handle fritt innen en bestemt kontekst. Det vil si at det vil bli vanskeligere å foreta ulike avveininger og handle på en velegnet måte, og å ta egne vurderinger innen fastsatte rammer (Wermke & Höstfält, 2013). Muligheter for handling avhenger av hvilke oppgaver og krav det nedsettes fra statlig eller kommunalt hold. Autonomi er også avhengig av hva som bestemmes av leder i ulike institusjoner. For eksempel var styrere i noen kommuner forpliktet til å sende resultat på kartleggingsprøver videre til kommunen. Styrers dokumentasjonsplikt til kommunen er et eksempel et sterkt dokument som kan være begrensende for barnehagelærernes autonomi. Plikt til å kartlegge læringens resultat vil også begrense barnehagelærernes muligheter til å bestemme over læremateriale, pedagogikk, evalueringsformer og hva som skal prioriteres på ulike tidspunkt (Bernstein, 2000). Dermed risikerer man at de ferdigheter som skal måles og vurderes vil bli prioritert til fordel for andre ting, fordi resultatet på disse målingene kan bli en indikator på barnehagens kvalitet.

En plikt til å gjennomføre kartleggingstester gir myndighetene en sterkere kontroll over det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet. Barnehagelærere får følgelig mindre muligheter til å kontrollere den pedagogiske diskursen, til å gjøre motstand eller til å skape endring. Med økte krav til dokumentasjon og vektlegging av utbytte, kan regnskapsplikten skyve det profesjonelle ansvaret til side.

Barnehagelærere får stadig flere krav og formaliserte rutiner knyttet til sitt mandat (Børhaug, 2011). Det at barnehagen har blitt en del av en nasjonal utdanningsstrategi og i større grad blir koblet til kunnskapsøkonomien, kan ha bidratt til å endre vilkårene for barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Global konkurranse og optimalisering av menneskelig kapital legger et sterkere press på hvordan aktører, som for eksempel barnehagelærere, skal legge til rette for at barn skal utvikle sin kompetanse for å kunne bli «kreative, innovative og driftige aktører» (Krejsler, 2013, s. 72). Barnehagelærere står som følge av dette i et spenningsfelt mellom ulike forventninger og krav (Greve, 2015; Østrem, 2015).

En barnehagelærer kan derfor sies å ha ulike og til tider motstridende former for ansvar: på den ene side et ansvar for barns trivsel og utvikling basert på et teoretisk og pedagogisk fundament, og på den annen side en regnskapsplikt som følge av en sterkere grad av styring og sterkere fokus på kvalitet og kunnskap som kan måles (Clarke & Newman, 1997; Karlsen, 2006; Apple, 2006). *Accountability*, som ofte blir oversatt med regnskapsplikt på norsk (Østrem, 2015), kan brukes for å beskrive det ytre presset og den ytre ansvarliggjøringen av profesjonens oppgaver. Ytre ansvarliggjøring innebærer å oppnå mål utarbeidet fra politisk hold (Mausethagen, 2013) og en plikt til å levere resultater på mål som er satt av andre enn profesjonen (Østrem, 2015). Regnskapsplikt innebærer derfor en sterkere sentral, ekstern kontroll av profesjonsutøvelsen (Apple, 2006), og er dermed en konsekvens av at barnehagen i større grad styres utenifra (Ball, 2003).

Samtidig har barnehagelærerne et profesjonelt ansvar. Det profesjonelle ansvaret er knyttet til profesjonsutøverens handling ut fra moralsk kunnskap og dømmekraft. Moralsk kunnskap og dømmekraft er ikke forhåndsdefinert (Østrem, 2015), men er direkte rettet mot det ansvaret profesjonsutøveren skal ha i sitt daglige arbeid. Det profesjonelle ansvaret innebærer tillit fra politisk hold fordi det ikke kan kontrolleres. Profesjonelt ansvar er derfor nært knyttet opp til autonomi, men kan også sies å stå i et spenningsforhold til regnskapsplikten. Ball (2003) beskriver dette som et spenningsforhold mellom overbevisning og representasjon, mellom måling av prestasjoner og meningsfulle, menneskelige relasjoner i en bestemt pedagogisk kontekst. For eksempel vil en sterkere vektlegging av utdanningens output gjøre rammene for pedagogisk praksis strammere (Bernstein, 2000), noe som kan medføre at det profesjonelle ansvaret nedtones til fordel for et krav om å imøtekomme eksterne konkurransekra.

Flere og mer sammensatte arbeidsoppgaver og ulike former for ansvar knyttet til både ansvarsplikt og regnskapsplikt, kan som nevnt sies å ha redusert barnehagelæreres autonomi. I tillegg kan en økt statlig styring og økt fokus på utdanningens utbytte også bidra til å endre barnehagen som læringsarena.

5.1.3 Barnehagen som læringsarena i endring

Analyse av stortingsmeldingene og OECD-dokumentet gir klare indikasjoner på at barnehagen er i ferd med å få en sterkere posisjon i utdanningssystemet. Sterkere krav til innhold i barnehagen, samt at innholdet skal gjøres mer likt uavhengig av kontekst, forutsetninger og miljø, plasserer barnehagen i en tydeligere sammenheng til skolen. Barnehagen har i mye større grad blitt en læringsarena med tettere faglig tilknytning til skolen. Samtidig viser jeg i artikkel 2 at det konstrueres ulike og til tider motstridende pedagogiske identiteter i nyere norske stortingsmeldinger om barnehagen. Barnehagefeltet kan på mange måter sies å være et ladet felt hvor mange motstridende interesser råder, og barn kan hevdes å være i kryssilden for ulike interessefelt (Hammarlund, 1998). Barn som deltakere og aktive bidragsyttere i et fellesskap, og barn som selvstendige individ som skaper sitt eget fundament og sine egne verdier og holdninger, framstilles som sentralt når læring i barnehagen omtales. Samtidig står læring i et spenningsfelt mellom å være et demokratisk og humanistisk begrep, og et økonomisk nyttebegrep hvor økonomisk vinning er sentralt (Nygård, 2016).

Ulike tilnærminger til barns læring impliserer ulike syn på barn og barndom og videre hva slags institusjon barnehagen skal være (Alasuutari m.fl., 2014). Innledningsvis skrev jeg at det helt fram til 1980-tallet hersket en politisk uvilje mot å la barn gå i barnehage, blant annet fordi barnehageopphold ble sett på som skadelig, særlig for barn under tre år (Korsvold & Nygård, 2006). I verste fall ble det hevdet at barnehageopphold for de yngste barna kunne føre til at barna fikk psykiske problemer fordi de ble frarøvet kontakt med mor. I dag, derimot, er barnehagepolitikken preget av den oppfatning at barnehageopphold er både ønskelig og nødvendig for å gi barn de grunnleggende ferdigheter som trengs for at de skal bli framtidige, kompetente samfunnsborgere. Jo tidligere barn ledes inn i gode læringsforløp, jo bedre anses dette å være på sikt (St.meld.nr. 16 (2006-2007); St.meld.nr. 41 (2008-2009); St.meld.nr. 24 (2012-2013)). Barnehagen omtales på en helt annen måte enn bare for noen tiår siden. Mens de yngste barns for noen tiår tilbake skulle skjermes fra barnehageopphold, snakkes det i dag om viktigheten av læring så tidlig som mulig for å sikre barn optimale utviklingsvilkår, og for å hindre at de faller ut av utdanningssystemet.

Nye diskurser, som at læring av spesifikke ferdigheter er viktig for framtidens kunnskapssamfunn, kan sies å ha blitt dominerende i dagens barnehagepolitikk. Læring har kommet i forgrunnen i mye sterkere grad. I tillegg har måling av ferdigheter og måling av læringsutbytte fått sterkere prioritet. Blant annet kan dette ses gjennom språktesting og ulike kvalitetskontroller (Alasuutari m.fl., 2014; Nygård, 2016). I utdanningspolitikken refererer kvalitet til både målinger, sammenligninger, evaluering og kontroll. Kvalitet handler blant annet om å lede barn inn i gode læringsløp så tidlig som mulig og om å evaluere og måle «kvaliteten» på læring gjennom å registrere læringens resultater (Dahlberg, m.fl., 1999; Nygård, 2015).

I artikkel 1 skrev jeg at det har vokst fram et nytt læringsspråk hvor barn i større grad enn før posisjoneres som «lærende» med ansvar for egen læring. Økt vektlegging av læring kan sies å ha endret forståelsen offentlige institusjoner betydning i barns liv (Kampmann, 2013). Barnehagen blir sett på som nærmest uunnværlig for framtidig deltakelse i arbeidslivet. Deltakelse i arbeidslivet var også løftet fram som viktig i stortingsmeldinger på både 1970- og 1980-tallet, men da var arbeidsdeltakelse knyttet til praktiske ferdigheter og deltakelse i nærmiljøet (Nygård, 2016). Nå når vi i større grad er en del av et kunnskapssamfunn, blir også læring i større grad enn tidligere knyttet til teoretisk kunnskap.

I alle stortingsmeldingene jeg har analysert, løftes demokrati og sosial utjevning fram som sentrale verdier barnehagen skal bygge på, noe jeg har beskrevet som en retrospektiv pedagogisk identitet (Bernstein, 2000; Nygård, 2016). Med en økt grad av statlig styring og en større vektlegging av spesifikke ferdigheter kan det retrospektive fundamentet barnehagen er tuftet på, snevres inn. Dette kan medføre en ensretting av utdanning hvor både klassifisering og innramming får en sterk verdi. Sett i lys av barnehagen som læringsarena, kan en sterk klassifisering og en sterk innramming skape en herskende oppfatning om at alle barn skal bevege seg i samme retning. Slik kan barn raskt havne i en risikosone hvis de ikke tilegner seg ønskede ferdigheter til «riktig» tid (jf. Alasuutari m.fl., 2014).

En større statlig styring av utdanningens input og output (Bernstein, 2000), som jeg har skrevet om i både artikkel 1 og i artikkel 2, kan føre til noen ferdigheter får større prioritet enn andre. Gjennom politiske føringer og styringsverktøy produserer utdanningssystemet agenter med passende disposisjoner, verdier og ideologier som igjen produserer en bestemt form for kunnskap som er viktig for økonomien (Apple, 2012). Et slikt kunnskapssyn gjør det vanskelig

å knytte læreplanen til barnas levde liv og erfaringer, og vil derfor skape større ulikhet i samfunnet (Apple, 2006).

OECD vil utvikle verktøy for å vurdere 5-åringers læringsutbytte, hvor ulike ferdigheter som selvregulering, empati, matematikk, tallforståelse, språk- og leseferdigheter skal måles. Målingene skal blant annet bidra til at medlemslandene kan øke sine ytelser og skape ytterligere økonomisk vekst (OECD, 2015 s. 9). Om slike verktøy innføres i barnehagen, vil barnehagens forbindelse til kunnskapsøkonomien forsterkes i enda større grad, og ulike former for oppførsel og bestemte former for kunnskap vil gis økt prioritet. Dette kan medføre at uønsket oppførsel eller kunnskap nedprioriteres eller undertrykkes.

Utdanning er en politisk handling (Apple, 2006). Utdanning og utdanningspolitikk blir utformet av grupper som har høy kulturell, økonomisk og sosial kapital. Utdanning er derfor knyttet til makt som bidrar til å produsere og reprodusere ønsket kapital i utdanningssystemet (Apple, 2012). En endring i utdanningens språk (Bernstein, 1975; 2000) vil derfor gi noen grupper samfunnsmessig prioritet framfor andre. Om kunnskap blir abstrakt og fremmedgjørende, krever utdanning et språk som kun bestemte grupper barn kan relatere seg til. Med et sterkere fokus på økonomi, utbytte og bestemte former for oppførsel, kan det tenkes at kunnskap ikke lenger knyttes til erfaringer og levd liv. Spørsmålet blir da om sosial utjevning blir et politisk mål som blir enda vanskeligere å nå.

Jeg har i analysen av politiske styringsdokument vist til at barnehagen kjennetegnes av en sterkere grad av klassifisering. Dette innebærer en sterkere statlig styring, en sterkere grad av standardisering av barnehagens innhold og et sterkere fokus på spesifikk kunnskap og kunnskap som kan måles. Selv om endring av barnehagens innhold og form er en naturlig konsekvens av et samfunn i forandring (Juell, 2010), er det likevel viktig å spørre seg hva slags barnehage vi ønsker å ha, og hvilken rolle den skal fylle i utdanningssystemet. En sterkere grad av klassifisering kan gi mindre rom til å forhandle over barnehagens innhold, og dermed får det offisielle rekontekstualiseringsfeltet en større råderett over barnehagen (Bernstein, 2000).

I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at det offisielle rekontekstualiseringsfeltets råderett over barnehagen ikke nødvendigvis gjør seg synlig i barnehagens rammeplan. En kontroll over utdanningen kan også skapes gjennom styringsverktøy som ikke er nedfelt i et formelt dokument, men for eksempel som en lovfestet plikt til å måle læringsutbytte eller andre

type ferdigheter. Sett i lys av det Bernstein (2000) har beskrevet som en desentralisert markedsidentitet, vil en slik praksis være autonom i betydningen av muligheten til å variere ressurser for å skape konkurransedyktige resultat. En praksis som tilsynelatende innehar en autonom posisjon, kan samtidig være underlagt en sterk, ekstern kontroll.

En slik dreining gjør at barnehagen kan endre form og bevege seg i retning av en skoleforberedende institusjon i større grad enn den er nå. Samtidig er også barnehagelærers posisjoneringer sentralt her. Barnehagelærere er aktive aktører som ifølge min undersøkelse posisjonerer seg ulikt til statlige føringer. Barnehagelærernes muligheter for posisjonering er imidlertid avhengig av hvor stort handlingsrom de har, og om de har mulighet til å få kontroll over ulike diskurser. Muligheter for kontroll varierer i ulike pedagogiske kontekster, noe som også kan tolkes som en bekreftelse av at lokale pedagogiske identiteter er i ferd med å vokse fram. Dette beskrev jeg i artikkel 2 som en schizoid pedagogisk identitet (Bernstein, 2000; Nygård, 2016). Barnehagen som læringsarena framstår derfor som kompleks, hvor endringer initieres både fra profesjonen og på bakgrunn av politiske ideologier og visjoner. Ikke minst er endringer knyttet til både makt gjennom hvilke lovforslag og hvilke forskrifter til loven som vedtas, på hvilken måte internasjonale føringer implementeres i norske styringsdokument, og hvordan dette fortolkes, aksepteres av eller møter motstand hos barnehagelærerprofesjonen.

6. Avslutning og veien videre

Hvordan ulike fenomen omtales og hvilket meningsinnhold som skapes har vært et sentralt forankringspunkt i forskningsprosessen. Som nevnt i teoridelen legger pedagogisk diskurs premisser for hvilke ferdigheter som anses som viktige, og danner regler for hva som anses som gyldig kommunikasjon i en gitt kontekst. Dette betyr at en pedagogisk diskurs konkretiseres gjennom barnehagens rammeplan og realiseres gjennom for eksempel evalueringsregler i en barnehagekontekst. Videre er det den pedagogiske anordningen som regulerer hvilke agenter som skal få innflytelse over pedagogiske diskurser, og hvilke premisser som skal legges for kommunikasjon (Bernstein, 2000, s. 124). Den øvre delen av utdanningssystemet som jeg har beskrevet som det offisielle rekontekstualiseringsfeltet (Bernstein, 2000) har en stor grad av kontroll over «de skjulte» føringene for en pedagogisk diskurs. Distribueringen av det skjulte er derfor knyttet til makt, og dette skaper et felt som produserer diskurser med spesialiserte regler for tilgang, og kun spesielle grupper får derfor påvirke den pedagogiske diskurs. De distributive regler er derfor de regler det tenkes og konstrueres diskurser ut i fra, og skaper derfor et felt hvor diskursproduksjon foregår. Når det distributive feltet i større grad kontrolleres av staten (Bernstein, 2000, s. 31), får staten en større rolle i å skape og opprettholde diskurser.

Hvilke diskurser som skapes og hvordan ulike diskurser opprettholdes, og hvilke diskurser som undertrykkes eller forsvinner har vært et overbyggende premiss for prosjektet. Makt og hvordan makt manifesterer seg ved hjelp av språket har bidratt til å forme avhandlingen og har, som jeg har påpekt i teoridelen, vært styrende for hvordan jeg har lest og tolket datamaterialet mitt. Etter hvert som prosjektet tok form, har relasjonen mellom det offisielle og det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt vært grunnsøylen som prosjektet har vært sentrert rundt.

Til sammen bidrar de tre artiklene til å belyse prosjektets hovedproblemstilling *Hvilke læringsdiskurser kan identifiseres i det offisielle rekontekstualiseringsfeltet og hvordan møtes og fortolkes ulike diskurser i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet?* Et dokument fra OECD og norske stortingsmeldinger rettet mot barnehagen fra 1970-tallet og fram til i dag er brukt som analysemateriale. Disse kildene representerer en del av det offisielle rekontekstualiseringsfeltet som ikke direkte er knyttet til politiske vedtak og bestemmelser, men gir et bilde av hva som gis politisk prioritet gjennom hvordan læring omtales gjennom språket. I sin kraft av å være utredende og rådgivende dokument kan både stortingsmeldinger og OECD-dokument legge føring for videre politikk gjennom å være rådgivende organ.

Stortingsmeldinger kan i tillegg legge grunnlag for lovendringer, proposisjoner eller rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Analysen av hvilke læringsdiskurser som gjør seg gjeldende i de ulike dokumentene er beskrevet og drøftet i artikkel 1 og 2. I artikkel 1 (Nygård, 2015) beskrev jeg likheter og ulikheter mellom læringsdiskurser i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* og OECD-dokumentet *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway*, mens jeg i artikkel 2 skrev om pedagogiske identiteter i norske stortingsmeldinger fra 1970-årene og fram til i dag. Sentralt i denne sammenhengen er at det er flere likheter mellom OECD sine visjoner for den norske barnehagen, likheter som blant annet synliggjøres gjennom en større vektlegging av spesifikke ferdigheter samt evaluering og måling av barns resultater. I tillegg hevder jeg at læring i større grad knyttes til utdanningens kvalitet og til en framtidig økonomisk samfunnsgevinst. I den forbindelse spør jeg om læring er i ferd med å bli et kontekstløst og universelt begrep hvor kunnskap kan regnes om til penger.

Selv om læring av spesifikke ferdigheter og læring som kvalitetsindikator har kommet i forgrunnen i større grad, viser jeg også til at det hersker ulike og til dels komplekse læringsdiskurser i *Framtidens barnehage*. Ulike ideologier som ligger til grunn for framveksten av de dominerende diskursene i *Framtidens barnehage*, løftes fram i artikkel 2. Her er Bernsteins teori om pedagogiske identiteter anvendt for å belyse hvilke kunnskaper som gis samfunnsmessig prioritet fra statlig nivå og hvordan dette har endret seg fra 1970-tallet og utover. Også her synliggjør jeg kompleksiteten knyttet til barnehagen som læringsarena. I tillegg til at barnehagen blir underlagt en stadig sterkere statlig styring hersker det også tendenser til en større grad av en markedsorientering, og dermed en framvekst av lokale pedagogiske identiteter, omtalt som en *schizoid pedagogisk identitet* (Bernstein, 2000; Nygård, 2016).

I artikkel 3 løftes det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet fram. Bernsteins utsagn om at det offisielle rekontekstualiseringsfeltet søker å redusere det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi gjennom en sterkere statlig styring var et overordnet utgangspunkt for artikkelen. Funnene i artikkel 1 og 2 utgjorde derfor det fundamentet artikkel 3 bygget på. Både det pedagogiske og det offisielle rekontekstualiseringsfeltet innehar ideologiske posisjoner som kjemper om å få kontroll over feltet (Bernstein, 2000), og i artikkel 3 beskriver jeg hvordan barnehagelærere posisjonerer seg ulikt innen de rammer de agerer i. Et

viktig poeng er at barnehagelærerne ikke kun er passive mottakere av ulike føringer, men at de forholder seg aktivt og ulikt til politiske føringene, og skaper egen praksis ut i fra de rammene de har å forholde seg til. Felles for de barnehagelærerne jeg har intervjuet er at alle ønsker å heve barnehagen som pedagogisk institusjon og sin egen status som barnehagelærere. De ønsker at barnehagen som pedagogisk institusjon skal komme i forgrunnen i større grad, og dette kan for eksempel gjøres ved å øke kvaliteten på og synliggjøre barnehagen som læringsarena (Nygård, 2017).

Flere av informantene ser positivt på de endringene barnehagen har vært igjennom, og ønsker at barnehagen som institusjon skal anerkjennes på lik linje med skolen. Samtidig understrekes det at barnehagen ikke skal gjøres *lik* skolen, og at barnehagen skal utformes på barns premisser. I artikkelen argumenterer jeg imidlertid for at en sterkere statlig styring og en mer utstrakt bruk av styringsverktøy kan bidra til å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi. Dette fører til at barnehagelærernes muligheter til å posisjonere seg som agenter og til å gjøre motstand reduseres. Dermed reduseres også muligheten til å utforme barnehagen som læringsarena på det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets premisser. Jeg har derfor argumentert for viktigheten av at barnehagelærernes autonomi opprettholdes eller styrkes, slik at praksis blir noe som utformes i den enkelte barnehagekontekst i møte med det enkelte barn og barnegruppa som helhet.

Spesielt vil jeg framheve viktigheten av at barnehagelærernes autonomi opprettholdes eller styrkes ved innføringen av ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som sannsynligvis vil implementeres i 2017. Utformingen av den nye rammeplanen for barnehagen, og hvordan den møtes og fortolkes i praksisfeltet, vil ha mye å si for barns muligheter for læring og kunnskapsutvikling i barnehagen. Ikke minst vil grad av statlig og kommunal styring og muligheter for forhandling være avgjørende for i hvor stor grad barnehagelærerne og barna har mulighet til å forme barnehagen som læringsarena.

Om det blir en for stort fokus på individuelt læringsutbytte og måling av resultat, vil kunnskap snevres inn og bli et objektivt og kontekstløst begrep. Ikke bare blir barns muligheter for læring begrenset, også hva som anses som normalt i en gitt kontekst vil snevres inn gjennom en institusjonalisering og en disiplinering av barn. Med en sterk grad av klassifisering over barnehagens innhold både når det kommer til statlige føringer og i overføringskonteksten, vil både den sosiale og den diskursive orden bli sterk (Bernstein, 2000). Det vil si at det vil være

sterke forventninger til barnehagelærernes og barnas oppførsel og væremåte, hva slags ferdigheter som skal innehas på et bestemt tidspunkt, og hvordan denne kunnskapen skal evalueres. Med en sterk verdi på innrammingen vil også aktørenes forhandlingsrom og muligheter for fortolkning begrenses, og muligheten til å forhandle om hva som er relevant og normalt vil bli svekket eller borte. Da får ikke institusjoner kun en økende og aktiv rolle i barns liv og utvikling (Kampmann, 2013). Vi kan også risikere at institusjoner får en overstyrende rolle i barns liv og utvikling, og at barnehagen blir en del av en obligatorisk siviliseringsprosess, hvor subjektive opplevelser skyves til side til fordel for objektive kriterier og dokumentasjon av utbytte i forhåndsbestemte, statlig prioriterte ferdigheter.

6.1 Bidrag til feltet

I denne studien har jeg analysert hvilke læringsdiskurser som kan identifiseres i politiske styringsdokument, og ved hjelp av Bernsteins teoretiske rammeverk har jeg drøftet ulike læringsforståelser i lys av ideologi og makt. Barnehagelæreres fortolkninger av politiske føringer og hvordan de erfarer ulike endringer av barnehagen som læringsarena har også vært sentralt.

Først og fremst tenker jeg at avhandlingens teoretiske posisjonering og metodiske framgangsmåte utgjør et viktig bidrag til feltet: Gjennom å anvende Bernsteins teoretiske rammeverk har jeg posisjonert meg i et skjæringspunkt mellom pedagogikk og sosiologi, en posisjonering som har bidratt til å belyse barnehagen som læringsarena fra både et komparativt perspektiv, fra et ideologisk endringsperspektiv og fra et profesjonsperspektiv. De tre perspektivene skaper til sammen et bredt bilde av barnehagen som læringsarena i endring, en barnehage med en tydeligere posisjon i utdanningsfeltet, og en profesjonsutøvelse med ulike muligheter for posisjonering. Det å belyse barnehagen fra ulike perspektiv, har bidratt til en sammensatt beskrivelse og tolkning av barnehagen som læringsarena, og videre en synliggjøring av et felt preget av kompleksitet og motstridende diskurser.

Jeg har ikke kommet over skandinavisk forskning som systematisk og analytisk sammenligner norsk barnehagepolitikk med føringer fra OECD. Det å synliggjøre likheter og forskjeller mellom norsk barnehagepolitikk og visjoner fra OECD, har bidratt både til å plassere den norske barnehagen i en internasjonal eller en transnasjonal kontekst og til å synliggjøre barnehagen som en del en global kunnskapsøkonomi.

I kapp og i de tre artiklene har jeg anvendt forskning og teori fra både barnehage- og skolefeltet. Jeg har ikke låst meg kun til barnehagefeltet, fordi jeg mener at anvendelse av teori og forskning fra ulike felt åpner opp for andre måter å se og forstå barnehagen som læringsarena på. Ikke minst bidrar Bernsteins teorier til å belyse politiske føringer og barnehagelærernes fortolkninger på en annen måte enn hva som er gjort tidligere. Sammen med mitt fokus på språk, har Bernstein bidratt til at ideologi, makt, kontroll og meningsskapning har gitt en ny og nyansert innsikt i hvordan læringsdiskurser framstår, endres og skrifter meningsinnhold etter hvert som nye ideologier vokser fram.

I tillegg har Bernsteins teori om klassifisering og innramming bidratt til at struktur- og aktørperspektiver ses i sammenheng. Statlige føringer gjenspeiles i styrken på innrammingen, som igjen gir en indikasjon for forventninger i væremåte og oppførsel, og på forventninger til hva slags ferdigheter barn skal tilegne seg på ulike tidspunkt og hvordan disse ferdighetene skal evalueres. Bernsteins teori om innramming har også bidratt til at barnehagelærerne løftes fram som handlende aktører som aktivt posisjonerer seg i lys av politiske føringer og den kontekst de handler i. Politiske føringer nedfelles ikke direkte fra politisk nivå til den enkelte profesjonsutøver, men tolkes og reforhandles slik at det oppstår ideologiske spillerom. Samtidig synliggjør jeg at en sterkere grad av statlig styring reduserer det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltets autonomi slik at mulighetene for posisjonering reduseres.

Et siste punkt jeg vil omtale som et bidrag til feltet, er at barnehagelærerne jeg har intervjuet selv ønsker å synliggjøre og løfte barnehagen som læringsarena i større grad enn hva som er tilfelle i dag. De ønsker en anerkjennelse av barnehagen som pedagogisk institusjon, og de ønsker å heve statusen på barnehagelærere som pedagoger. De ønsker å frigjøre seg fra barnehagen som en omsorgsarena med det gode hjem som forbilde, og de vil at barnehagen som pedagogisk institusjon skal anerkjennes på lik linje med skolen. Dette betyr ikke at de ønsker at barnehagen skal være *lik* skolen, men at barnehagen og barnehagelærerne skal få den samme status som skolen og lærerprofesjonen. Å endre måten vi ser og omtaler barnehagen på kan bidra til at barnehagen ses i et annet lys, eller at barnehagen ses på nytt.

På bakgrunn av det jeg anser som avhandlingens bidrag til barnehagefeltet, håper jeg at avhandlingen kan være et innspill til en nyansert debatt om barnehagen som læringsarena og en debatt om hva vi ønsker at barnehagen skal være for barn. Jeg håper også at synliggjøringen av ulike læringsdiskurser og av hvordan barnehagen som læringsarena er i ferd med å

standardiseres, objektgjøres og økonomiseres kan være en motstemme til en økt grad av kontroll over utdanningens utbytte og et forsvar for en barnehage på barndommen og barns premisser.

6.2 Videre forskning

Et studium innen de rammer en doktorgrad innbefatter, utelater gjerne flere og ulike måter å belyse tematikken på. For å få en bredere og dypere kunnskap om barnehagen som læringsarena og de endringer som har forekommet på feltet, hadde det vært interessant å intervju flere barnehagelærere i flere kommuner slik at grunnlaget for å komme med fortolkninger hadde vært bredere. Samtidig er det viktig å merke seg at intervju av barnehagelærere kun gir et bilde av profesjonens forståelse og meningsskaping gjennom hvordan de *forteller* om barnehagen som læringsarena. Om vi skal få kunnskap om hvordan barnehagelærere legger til rette for læring i barnehagen, kan etnografiske studier med deltakende observasjoner i barnehagens hverdagsliv være en måte å gå fram på. Observasjoner vil gi innsikt i hvordan barnehagen som læringsarena utspiller seg i ulike kontekster og kan derfor gi et mer utfyllende bilde av tematikken.

Jeg har ikke gjennomført en komparativ analyse mellom kommunale føringer og ulike barnehagers pedagogiske plattform. Siden mitt datamateriale viser at det er en viss forskjell mellom ulike kommuner og ulike barnehagers føringer og krav til blant annet satsningsområder og dokumentasjon, kunne en større komparativ studie bidratt til utvikle ny kunnskap om lokale myndigheters ideologi og maktutøvelse og hvordan dette igjen innvirker på den enkelte barnehages forpliktelser og autonomi. Videre ville det vært fruktbart å knytte de kommunale føringer for barnehagen til de forventningene kommunen har for skolestartere i den bestemte kommunen for å kunne belyse om og i hvilken grad læringsforståelser og satsningsområder knyttes til skolen og hvilken betydning dette får for utformingen av barnehagen som læringsarena.

Nå er også en ny rammeplan snart på trappene (2017). I den forbindelse vil både en kritisk diskursanalyse og en komparativ analyse av hvilke læringsdiskurser som hersker i den nyeste stortingsmeldingen om barnehagen, St.meld.nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*, og den nye rammeplanen gi et godt grunnlag for å plassere barnehagen i en politisk kontekst. I tillegg vil en kritisk diskursanalyse av rammeplanen bidra til synliggjøre hvilke læringsforståelser som fremmes og på hvilken måte barnehagen som læringsarena

manifestere seg i et styringsdokument. Ikke minst hadde det vært av interesse å se hvordan den nye rammeplanen møtes, skaper mening og eventuelt reforhandles i praksisfeltet.

Selv om jeg har gått bredt ut når det kommer til læringsforståelser og læringsdiskurser, vil et ensidig fokus på læring utelukke andre måter å se barnehagen på. Barnehagen som læringsarena kan også ses i lys av begrep som for eksempel lek, danning eller demokrati. Da vil andre betydninger bringes inn i beskrivelsen av barnehagen. En kritisk diskursanalyse av begrep som i barnehagens styringsdokument løftes fram som viktig, vil kanskje tillegge andre meninger til barnehagepolitikken. Særlig interessant hadde det vært med en kritisk diskursanalyse av barnehagen som en del av et livslangt læringsløp drøftet i lys av demokratibegrepet. Med et annet perspektiv vil det også være nødvendig å stille andre spørsmål til barnehagelærerprofesjonen, og dermed kan relasjonen mellom det offentlige og det private rekontekstualiseringsfeltet framstå i et nytt og annet lys.

7. Referanser

- Aasen, P., Prøitz, T. S., & Sandberg, N. (2014). Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718-738. doi:10.1177/0895904813475710
- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mot målstyring af pædagogikken. In J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling* (pp. 41-49). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Vallberg Roth, A.-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1).
- Apple, M. W. (2002). Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-616. doi:10.1080/0142569022000038459
- Apple, M. W. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. London: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the 'Right' Way : Markets, Standards, God, and Inequality, Second Edition* (2nd ed. ed.). Hoboken: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and Power*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Atkinson, P. (1995). From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. In A. R. Sadovnic (Red.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (pp. 83-95). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform : a critical and post-structural approach*
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J., & 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
- Barnett, M. N., Duvall, R., & Who Governs in Global, G. (2005). *Power in global governance* (Vol. 98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennet, J. (2015). Pedagogy in early childhood services with special reference to nordic approaches. *Psyjournals*, 3, 16-21.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid : tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (nr. 274), Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Stavanger.

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Volum III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control : 4 : The structuring of pedagogic discourse* (2nd ed. Vol. 4). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Broman, I. T. V. R., Ann-Christine; Palla, Linda; Persson, Sven (2015). *FÖRSKOLA TIDIG INTERVENTION. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Retrieved from Stockholm:
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen - autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*. 5 (2) 49-61
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage Publications.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. D. a. Lincoln, Y.S. (2000). Introduction. In N. K. D. o. Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-20). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238. doi:10.1080/03004430500039846
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. L., & Wodak, R. . (1997). Critical discourse analysis. In T. A. v. Dijk (Red.), *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. Vol. 2. Discourse as social interaction* (pp. 258-285). London: Sage.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality: Why it is necessary to Leave Traces*. New York: Fordham University Press.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning : installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (Vol. 15). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Franck, K. (2014). Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres. NTNU (2014: 36).
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gert, B. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic studies in education*, 24(01), 70-82.
- Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., Olwig, K. F., & Civilizing Institutions in a Modern Welfare, S. (2015). *Siviliserende institusjoner : om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Gilliam, L. G., Eva. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. In B. A. Hennem, Mari; Østrem, Solveig (Red.), *Profesjon og kritikk* (s 201-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap *Profesjonsstudier* (s 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. (2012). Kindergartens in Denmark - Reflections on Continuity and Change. In A. T. Kjørhold & J. Qvortrup (Red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care* (pp. 90-110). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hagen, A., & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring : status 2008* FAFO-rapport, Vol. 2008:07.
- Hammarlund, K. G. (1998). Barnet och barnomsorgen: Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt. Avhandling från Historiska institutionen i Göteborg 19. Halmstad: Bulls Tryckeri AB.
- Haugen, C. R. (2009). *Contextualizations and recontextualizations of discourses on equity in education*. NTNU (2009:259)
- Haugen, C. R. (2011). Educational Equity in Spain and Norway: A Comparative Analysis of Two OECD Country Notes. *Educational Policy*, 25(4), 688-715. doi:10.1177/0895904810374850
- Haugen, C. R. (2012). Ulikhetens kompleksitet ; makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 05 (96), 337-347.
- Haugen, C. R. (2015). Questioning the Neutrality of Learning Strategies: teachers' and pupils' use of background knowledge. *Educ. Real*, 40. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645932>
- Henning Loeb, I., & Lumsden Wass, K. (2014). Synlig pedagogik och subtila interaktionsmönster. Fallstudier av framgångsrik undervisning vid IV och IM. *Utbildning & Demokrati*, 23(14), 71-91.

- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478. doi:10.1080/00220270305520
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene : et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter - blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv (pp. 47-66). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2007.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi : fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S. S. (1998). *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer*. Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jensen, A. S., Broström, S., & Hansen, O. H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), 243-254. doi:10.1080/09575146.2010.506599
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227-231.
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kaldal, I. (2003). *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Samlaget.
- Kampmann, J. (2004). DET SELV-I-AGT-TAGELIGE BARN. *Psyke & Logos*, 25, 516-536.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 1-4. doi:10.1080/1350293X.2012.760335
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kjørholt, A. T. (2012). The modern child and the flexible labour market : an introduction. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Marked. Early Childhood Education and Care* (pp. 1-18). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A. T & Qvortrup, J. (2012). Childhood and Social Investments: Concluding Thoughts. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Marked. Early Childhood Education and Care*. . Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : 2 : Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg. Vol. 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og utvikling : kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). Innledning. Børn i instituion og skole: læring, dannelse og utvikling i globaliseringen. In D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (pp. 9-40). København: Hans Reitzlers Forlag.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom : statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. (nr 20), Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU, Trondheim.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. . Oslo: Abstract Forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik : en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945. I In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care* (pp 19-37). Hampshire: Palgrave Macmillam.
- Korsvold, T. & Nygård, M. (2006). Barndomsforståelser i offentlige dokumenter om barnehagen. *Prismet*, 1, 3-16.
- Krejsler, J.B. (2012): Quality reform and "the learning pre-school child" in the making: Potential implications for Danish pre-school teachers. I *Nordic Studies in Education* 32 (2), 98-113
- Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen.Når «barnets danning blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. In K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (pp. 69-94). Oslo: Cappelen Damm.
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview research. A critical wiew. *Barn*, 3, 89-105.
- Kvale, S. & Brinkmann, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundahl, L. (2012). Educational Theory in an Era of Knowledge Capitalism. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 215-226.
doi:10.1007/s11217-012-9304-9

- Marcusson, M. (2003). Multilateral surveillance and the OECD: Playing the idea game. In K. A. M. Beyeler (red.), *The OECD and the European welfare state* (pp. 13-31). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*. Berkeley: University of California Berkeley Graduate School of Education. 4 (1).S.161-181.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moss, P. (2012). Governed Markets and Democratic Experimentalism: Two Possibilities for Early Childhood Education and Care. In A. T. o. Q. Kjørholt, Jens (Ed.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357. doi:10.1080/03050060701556281
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen : tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (Vol. 2012:1). Oslo: Fafo.
- Nielsen, K. (2015). Læring: ikke daginstitutionens og skolens patent. In J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (pp. 293-312). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordin-Hultman, E., Jansen, T. T., Solli, A. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Norge Barne- og, f. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- 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. (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*. S. 1-11. Doi <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>
- Nylund, M. (2013). Yrkesutbildning, klass & kunnskap: en studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i

- yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform. Örebro: Örebro Universitet.
- OECD (2012). *Starting Strong 3. A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *all for tenders: International Early Learning Study*. Retrieved from <http://www.oecd.org/callsfortenders/CfT%20100001420%20International%20Early%20Learning%20Study.pdf>:
- Pramling Samuelsson, I., Bjørnstad, E., & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? : en forskningsoversikt* (Vol. 2012 nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: a Concluding Essay on Children's Institutionalization. I Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2012). *The Modern child and the flexible labour market : early childhood education and care* (pp. 243-261). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education : a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul : the shaping of the private self*. London: Routledge.
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk : et historisk og komparativt perspektiv (pp. 57-73). Oslo: Universitetsforl., cop. 2007.
- Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of education*, 64(1), 48-63.
- Seland, M., Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. NTNU (2009:58). Norsk senter for barneforskning, Trondheim.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg : tidsskrift for førskolelærere*(1), 12-19.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*.
- St.meld.nr. 89 (1961-1962) Om retningslinjer for utbygging og drift av daginstitusjoner m.v. for barn. . (1961-1962). Oslo: Departementet for familie- og forbrukersaker.
- St.meld.nr. 8 (1987-1988) *Barnehager mot år 2000*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet
- St.meld.nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld.nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Taguma, M., Litjens Ineke and Kelly Makowiecki *Quality Matters in Early Childhood. Education and Care. Norway*. Paris: OECD Publisher.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap : ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. (nr. 238), Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(5).
- Wahlström, N. (2014). Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a Framework for Tracing the 'Efficiency-Equity' Doctrine in Curriculum Documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731-743.
- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in Time and Space: A Model for Comparing Various Forms of Governing the Teaching Profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58-80. doi:10.1080/00220272.2013.812681
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data : a guide for analysis*. London: Sage.
- Wiese, V. (2006). *Skolens Janus-ansikt : utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljø*. (2006:5), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem *Profesjon og kritikk* (pp. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høskolen i Vestfod. Rapport 1/2009.

Artikler inkludert i avhandlingen

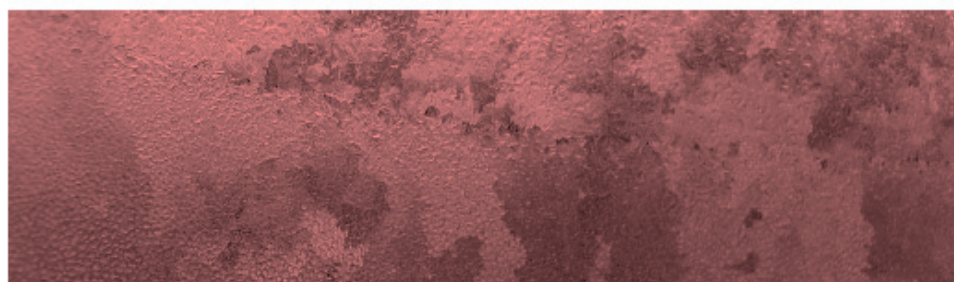
1. Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk Barnehageforskning*, 11(7), 1-18.
2. Nygård, M. (2016). Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk frå 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning & Demokrati*, 25, (2), 49–69.
3. Nygård, M. (akseptert for publisering). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: Autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising with of the increase in state control ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.

Artikel 1

Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge

Nygård, Mette: Stipendiat, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning/ NTNU,
Program for Lærerutdanning. E-post: mny@dmmh.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 11(7), p. 1-18, PUBLISHED 6TH OF OCTOBER 2015



Abstract: The purpose of this article is to provide representations of and to compare meanings attributed to the concept of learning in Early Childhood Education and Care policy. More concrete, the article provides a comparison between documents from Norway and the Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. The comparison is based on the OECD-report *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway* (Taguma et al. 2013), and White Paper no. 24 (2012-2013) *The Future of Early Childhood Education and Care*. Neither the OECD-report nor the Norwegian White Paper has any legal levers to influence Norway, but the documents advise a national agenda, described as "soft governance". The analysis is made on the basis of Bernstein's code theory and his concept of classification.

Keywords: The concept of learning, Early Childhood Education and Care policy, soft governance, OECD.

Sammendrag: I denne artikkelen gjøres det en sammenligning mellom styringsdokumenter for barnehagen fra henholdsvis Norge og OECD. Artikkelen tar utgangspunkt i OECD-rapporten *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway*. (Taguma m.fl., 2013) og St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Dette er ikke lovregulerende eller rådgivende dokumenter, men kan sies å ha stor påvirkningskraft ved å styre gjennom begrepsbruk, noe som omtales som "soft governance". Hensikten med sammenligningen er å analysere hva slags betydninger læringsbegrepet tillegges i de ulike dokumentene. Analysene er gjort med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori.

Nøkkelord: Læringsbegrepet, barnehagepolitikk, styring, OECD.

Innledning

Internasjonale organisasjoner har fått en økende og aktiv rolle i ulike land sin utdanningspolitikk, og særlig har OECD fått en fremtredende rolle i sine medlemsland (Kampmann, 2013). OECD ser på utdanning som et viktig aspekt ved ulike nasjoners økonomiske vekst, og kommer i sine rapporter med anbefalinger og tiltak som har til hensikt å styrke kvaliteten i utdanningssystemet (Taguma, Litjens og Makowiecki, 2013; OECD, 2012). OECD har ingen rettslig, regulerende eller finansiell tyngde når det gjelder de ulike lands politikk, men Mausethagen (2013) argumenterer for at OECD har hatt stor påvirkningskraft på utdanningsreformer gjennom å styre gjennom begrepsbruk (uttrykket: *Governance through Concepts*), og at OECD skaper en form for moralsk press på for eksempel norsk utdanningspolitikk i sin rolle i å være et rådgivende organ. Dette kan beskrives som *soft governance* (Mausethagen, 2013, s. 162).

Barnehagens innhold og kvalitet er et uttalt satsningsområde både i OECD (OECD, 2006; OECD, 2012; Taguma m.fl., 2013) og i Norge (St.meld.nr. 24 (2012-2013)). I denne artikkelen vil det derfor gjøres en sammenligning av *OECD-rapporten "Quality Matters. Early Education and Care. Norway* (Taguma m.fl., 2013) og St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. En stortingsmelding er departementets saksutredning for politiske vedtak og brukes når regjeringen vil presentere saker til Stortinget. En stortingsmelding kan være en drøfting av eller forslag til fremtidig politikk og kan være et grunnlag for en senere proposisjon (Regjeringen.no). Stortingsmeldinger kan også legge føringer for videre politikk gjennom for eksempel lovendringer eller en ny rammeplan. På lik linje med en OECD-rapport, kan også en stortingsmelding sies å være en *pådriver* for videre politikk, slik at styring gjennom begrepsbruk (Mausethagen, 2013) og *soft governance* er relevante begrep også her. På bakgrunn av dette kan det hevdes at både OECD-rapporter og stortingsmeldinger vil skape premisser for innhold og utforming av norsk barnehagepolitikk.

Både i OECD-rapporten (Taguma, m.fl., 2013, s. 7-8, 43-56) og i St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* (s. 8,10, 77-85) blir barnehagen som læringsarena løftet frem. Læring kan på mange måter sies å være en del av kvalitetssatsingen i barnehagen (Taguma, m.fl. 2013, s. 9; St.meld.nr. 24 (2012-2013 s. 8), og et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er på hvilken måte læring skal bidra til å øke kvaliteten i barnehagen. På bakgrunn av dette vil jeg analysere læringsbegrepet og videre sette det inn i en kvalitetskontekst. Problemstillingen for denne artikkelen er: *Hva karakteriser læringsdiskursen i OECD og Norge?*

Ifølge Bernstein (2000, s. 66) gir en offisiell, statlig diskurs basert på formell ekspertkunnskap og sentraliserte makrodiskurser uttrykk for ulike pedagogiske identiteter. En pedagogisk identitet kan være tilbakeskuende, fremtidsorientert, økonomisk rasjonell eller pedagogisk og profesjonell. Ulike læringsdiskurser vil i denne artikkelen drøftes opp mot Bernsteins teori om *pedagogiske identiteter* (Bernstein, 2000, s.66). Først vil jeg utdype og diskutere ulike læringsforståelser i offentlige styringsdokumenter.

Læringsforståelser i styringsdokumenter

Det norske barnehagefeltet har vært under enorm utvikling de aller siste årene (St.meld.nr. 16 (2006-2007); Korsvold, 2008; St.meld.nr 41 (2008-2009); St.meld.nr. 24 (2012-2013)). Barnehageutbygging og full behovsdekning har vært et prioritert satsningsområde, men i de seneste årene har barnehagens innhold og kvalitet kommet mer i forgrunnen i norsk barnehagepolitikk. Det er en ambisjon å sikre barnehage tilbud med høy kvalitet til alle. I både OECD (OECD, 2012, s. 9; Taguma m.fl., 2013, s. 9) og Norge (St.meld.nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* s. 6), og i St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* (s. 8) er en styrking av barnehagen som læringsarena en del av kvalitetssatsingen i barnehagen. OECD ønsker et mer tydelig læreplanverk for å styrke barns læring,

mens det i stortingsmeldingen står at "barnehage og skole skal bygge sine samfunnsmandater på felles verdier som understreker helhet og sammenheng i barn og unges læring og utvikling" (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 8). Samtidig fremheves det at barnehagens egenart og barnehagens helhetlige tilnærming til læring skal bevares.

Med barnehagereformen i 2006 ble den norske barnehagen en integrert del av utdanningsforløpet, noe som har ført til en økt vektlegging av barnehagen som læringsarena (Korsvold, 2008; Tvetter Thoresen, 2009; Kampman, 2013). Dette samsvarer med anbefalinger fra OECD og Europarådet (Østrem, 2007). Tidlig investering i menneskelig kapital og barn som fremtidsinvestering er fra politisk nivå et sentralt argument når det kommer til læring i barnehagen (St.meld.nr. 16 (2006-2007); St.meld.nr. 41 (2008-2009); St.meld.nr. 24 (2012-2013)), og i vestlige land ses en økende tendens til kvalitetskrav basert på ulike typer standardisering, som krav til evidens, dokumentasjon, evaluering og mål for pedagogisk arbeid (Bennett, 2008a, 2008b; Kampmann, 2013). Kampmann (2013) trekker i den forbindelse inn begrepet "societalisation of childhood" som handler om en økt tendens til individualisering, institusjonalisering og standardisering. Dette går blant annet ut på at det er et økende politisk fokus på barn som lærende, økende grad av statlig styring av barnehagens innhold gjennom for eksempel nasjonale læreplaner, samt en fremheving av institusjoners betydning for barns liv og utvikling. Dette fordrer en sterkere grad av statlig eller kommunal intervensjon når det kommer til innhold i pedagogiske institusjoner ved for eksempel å nedsette statlige definerte pedagogiske mål som institusjonen skal oppfylle samt innføre testing av ferdigheter som redskap for å måle barnehagens kvalitet og det enkelte barn sitt utbytte (Gullov, 2012).

På bakgrunn av at læring i barnehagen er et uttalt politisk satsningsområde, vil jeg i denne artikkelen belyse hva slags læringsdiskurser som gjør seg gjeldende i dokumentene fra OECD og Norge. Ifølge Tvetter Thoresen (2009, s. 135) trengs det "både analyse av begreper, konteksten de står i og ideologien de er bærere av". Min analyse av læringsbegrepet forsøker å gi en dypere innsikt i meninger dette tillegges.

Teori og metode: Basil Bernsteins kodeteori

Basil Bernstein var en britisk sosiolog som var opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker pedagogisk praksis. Sentralt i hans teori er hvem som legger premissene for hvilken kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet, samt hvorfor det skjer. Makro- og mikrokontekster møtes, fordi det handler om meningsforstående perspektiv på individnivå og strukturnivå (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Bernstein kan plasseres innen kritisk diskursanalyse (Chouliaraki og Fairclough, 1999). Kritisk diskursanalyse fremmer en forståelse om at en tekst kan bli forstått på ulike måter, men at tekster ikke kan ses isolert fra sin samfunnspolitiske kontekst og de samfunnsmessige vilkår som gjør tekster mulige (Fairclough, 1989). En tekst har ikke én bestemt mening, men det er også en grense i forhold til hva en tekst kan bety (Fairclough, 2008). Kritisk diskursanalyse forfekter at det finnes en materiell virkelighet av sosiale praksiser utover det diskursive (Fairclough, 2008), slik at diskurs både konstituerer og konstitueres av det sosiale. Kritisk diskursanalyse støtter ikke én bestemt forståelse av en tekst, men kan fremme en bestemt forklaring. En forklaring innebærer at egenskapene til en tekst beskrives ved bruk av et bestemt teoretisk rammeverk. Dette kan bidra til å gjøre usynlige kategorier synlige (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 67).

I denne artikkelen vil jeg ved hjelp av Bernsteins analyseverktøy synliggjøre og beskrive ulike læringsdiskurser i de to dokumentene. Bernstein (2000) var opptatt av å beskrive og belyse grader av isolering mellom det sosiale felt og sosial praksis, og videre av sosial kontekst hvor sosial

reproduksjon og produksjon skjer. Ved å se på grad av isolasjon mellom barnehage og stat, kan statlig kontroll belyses. Dette vil bli redegjort for i det følgende.

Analyseverktøy: Bernsteins kodeteori

Ifølge Bernstein (1975) er kode et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst og som bestemmer vår oppfatning av virkeligheten, hva som skjer og hvem vi er. Koder regulerer tankemåter og fortolkning og hvordan vi handler og uttrykker oss i ulike kontekster. Bernstein (2000) definerer *pedagogisk kode* som regler for hva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon. Den pedagogiske kommunikasjon betraktes som et talerør for ytre maktforhold, klasse, kjønn eller for ulike ideologier og ferdigheter.

Et sentralt spørsmål hos Bernstein er hvordan makt og kontroll genererer, distribuerer, reproducerer og legitimerer dominerende prinsipper for kommunikasjon og hvordan kommunikasjonsprinsipper distribuerer former av pedagogisk bevissthet. Makt og kontroll legger føringer og muliggjør ulike former for kommunikasjon, noe som igjen påvirker bevissthetsformer i forhold til reproduksjon og muligheter for forandringer (Bernstein, 2000). Bernstein retter med dette fokus på hvordan relasjoner skapes, forandres og opprettholdes gjennom sosiale praksiser, og videre hvordan aktører forstår og skaper mening i en bestemt pedagogisk kontekst.

Bernstein (2000) bruker begrepet pedagogisk diskurs om verdier som kommer til uttrykk i for eksempel utdanningsreformer eller styringsdokument. De føringer som foreligger på makronivå vil gjennom ulike former for koding være en premissgiver for kommunikasjon. Pedagogisk diskurs legger premisser for hva slags ferdigheter som anses som viktige, samt premisser for regler for hva som anses som gyldig kommunikasjon. Ut i fra dette kan man si at pedagogisk diskurs kan regulere en symbolsk makt og kontroll (Bernstein, 2000), som igjen påvirker individers tenkemåter.

Ifølge Bernstein (1975, 2000) handler makt om relasjon mellom kategorier. For å analysere grad av isolasjon mellom kategorier bruker Bernstein begrepet klassifisering (Bernstein, 1975), som beskriver maktrelasjoner og overføring av makt. Kategorier kan for eksempel være barnehage og stat eller ulike fagområder i en læreplan. Med *sterk klassifisering (+C)* er grad av isolasjon mellom kategorier sterk og kategoriene har ikke en særlig grad av relasjon til hverandre. Om det for eksempel ikke eksisterer statlige retningslinjer for barnehagens innhold, er det en sterk grad av isolasjon mellom barnehage og stat og disse har dermed ingen relasjon til hverandre. Med *svak klassifisering (-C)* er grad av isolasjon mellom kategorier svak og de ulike kategoriene står i interaksjon til hverandre. Om det for eksempel foreligger sterke statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en svak grad av isolasjon mellom barnehage og stat (Bernstein, 1975).

Grad av kommunikasjonskontroll eller innramming er analyseverktøy som brukes for å analysere ulike former for kommunikasjon i pedagogisk praksis. Bernstein (2000, s. 12) ser på innramming som en form for realisering av diskurs. Innramming beskriver hvem som kontrollerer hva i en pedagogisk setting. Det handler om kommunikasjonskontroll, sekvenser, tempo på forventet læring og kriterier for evaluering (Bernstein, 2000, s. 12-13). Dette er ifølge Bernstein regler for diskursiv orden, og disse reglene kalles for instruksjonsdiskurs (op.cit.), som beskriver regler for hva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon. Når innrammingen er sterk, praktiseres en synlig pedagogikk med eksplisitte regler for instruksjon og regulering, og vi snakker her om en *kolleksjonskode* (Bernstein, 1975 s. 90-91). Ved en svak innramming praktiseres en usynlig pedagogikk hvor reglene for en regulerende og instruerende diskurs er mer implisitt, noe Bernstein (1975, s. 93) omtaler som en *integrasjonskode*. Som samlebetegnelse på de pedagogiske kodene bruker Bernstein (2000, s. 31) begrepet pedagogisk diskurs, som konkretiseres gjennom for eksempel en læreplan og realiseres gjennom evalueringsregler. Evalueringsregler skaper pedagogisk praksis ved at de gir kriterier for hva som skal overføres og erverves, og definerer hva som teller som valid realisering av kunnskap (Bernstein, 2000, s. 37, 114). Ved sterk innramming og en kolleksjonskode, er

det i stor grad snakk om reproduksjon av kunnskap hvor skillet mellom ulike fag er sterk og regler for evaluering er definert. Svak innramming og en integrasjonskode kjennetegnes ved et svakere skille mellom ulike fag, svakere innholdskriterier og mer åpne regler for evaluering.

I denne artikkelen kommer jeg ikke til å gå i dybden av det som handler om innramming. Jeg har kun tatt utgangspunkt i politiske dokumenter, og derfor blir hovedfokus i denne artikkelen klassifisering/grad av isolasjon mellom kategorier som på et overordnet nivå legger føringer for handling. Likevel vil prinsippet om innramming være med som et nødvendig bakteppe for å forstå sammenhengen mellom struktur- og aktørperspektiv.

En offisiell rekontekstualiseringsarena

Bernstein (2000, s. 33) skiller mellom et offisielt rekontekstualiseringsfelt skapt og dominert av staten og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt som består blant annet av pedagoger i ulike institusjoner. Bernstein (2000, s. 33) skriver at "Today, the state is attempting to weaken the pedagogic recontextualising field through its official recontextualising field, and thus attempting to reduce relative autonomy over the construction of pedagogic discourse and over its social contexts". Bernstein hevder med dette at staten gjennom en sterkere grad av statlig styring prøver å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt, som for eksempel skoler eller barnehager, sin autonomi over konstruksjonen av en pedagogisk diskurs. Dette vil jeg belyse i analysen.

Jeg har brukt begrepet klassifisering som analyseverktøy for å operasjonalisere læringsbegrepet. Ved å analysere tiltak som har til hensikt å fremme læring i barnehagen (Taguma m.fl. (2013, s.7, 8, 51-57); St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 8, 11, 14, 70-85, 93,100), vil jeg belyse hva slags betydning læringsbegrepet tillegges i de to dokumentene og videre drøfte eventuelle likheter og forskjeller mellom henholdsvis Norge og OECD. Bernstein (1990, s. 27) har utarbeidet følgende analyseverktøy når det kommer til klassifisering:

1)*Extra-discourse relation of education* sier noe om rammer for kontekst. Det handler om forholdet mellom barnehagen og andre aktører, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage – hjem, eller barnehage – næringsliv. Barnehagen kan være sterkt eller svakt isolert fra aktører som ikke er en utdanningsinstitusjon, men som likevel har en relasjon til barnehagen.

2)*Intra-discourse relations of education* handler om organisatorisk kontekst hvor isolasjon mellom agenter og isolasjon mellom diskurser analyseres. Det kan for eksempel gå på forholdet og grad av samarbeid mellom personalet i barnehagen. *Intra-discourse relations of education* handler også om isolasjon mellom diskurser, men ikke agenter. Dette er ikke knyttet til barnehagen direkte, men de deler en felles organisatorisk kontekst. Knyttet til mitt prosjekt kan dette handle om grad av isolasjon mellom barnehagen og eksterne samarbeidspartnere, som for eksempel helsestasjon, barnevemntjenesten eller pedagogisk-psykologisk tjeneste.

3)*Transmission context* sier noe om utdanningsdiskurser innenfor og/eller mellom det faglige og akademiske er sterkt eller svakt isolert fra hverandre. Hva slags kunnskap er det som skal overføres, og er den sterkt eller svakt avgrenset? I mitt materiale går dette på hva slags fag det er som prioriteres i barnehagens innhold og hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen.

4)*Systemkontekst* sier noe om forholdet mellom barnehage og stat og i hvilken grad og på hvilken måte barnehagen styres fra staten sin side. Dette analyseres ut i fra grad av isolasjon mellom barnehage og stat.

Analysearbeidet er utført ved å markere grad av klassifisering når det kommer til utsagn knyttet til *tiltak* og *vurderinger* som har til hensikt å øke kvaliteten i barnehagen, med særlig fokus på

tiltak knyttet til læring. En svak klassifisering (-C) betyr som nevnt at det er en svak grad av isolasjon mellom kategoriene, mens en sterk klassifisering (+C) betyr at det er en sterk grad av isolasjon mellom kategoriene. Klassifisering har både en intern og en ekstern verdi (Bernstein, 2000, s. 14). Ekstern verdi (+/-Ce) refererer til relasjoner mellom eksterne kategorier, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og stat, mens intern klassifisering (+/-Ci) refererer til indre kategorier, som for eksempel forholdet mellom fagområder i barnehagen eller personalets kompetanse.

Presentasjon, analyser og diskusjon av funn

Kort presentasjon av hovedtema i de aktuelle dokumentene

Som påpekt innledningsvis har OECD på bakgrunn av undersøkelser de har foretatt, utformet ulike tiltak som har til hensikt å øke kvaliteten i barnehagesektoren. Tiltakene for økt kvalitet er: 1) *quality goals and regulation*, 2) *curriculum and guidelines*, 3) *workforce*, 4) *family and community engagement* og 5) *data, research and monitoring* (Taguma m.fl., 2013, s. 7; OECD, 2012, s. 9). Et sterkt læreplanverk knyttes til kvalitet, og i rapporten heter det at "with a weak curriculum framework, children may miss out on stimulating environments that are of high importance during the early years" (Taguma m.fl., 2013, s. 7). Gjennom å definere mål og innhold, en bedre tilrettelegging i forhold til barns utvikling, en mer effektiv implementering og en systematisk evaluering og vurdering, kan kvaliteten i den norske barnehagen styrkes (ibid. s. 9 [min oversettelse]).

Også i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* ((2012-2013), s. 8) er barnehagens kvalitet et satsningsområde og "likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager" er formulert som et mål. Det står videre at "alle barnehager skal være en god arena for omsorg, lek, læring og danning", samt at "barnehagen både skal skape en god barndom her og nå, og gi barnet et godt grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn" (op.cit.). Læringsdiskursen ser ut til å være sammensatt, og dette vil belyses i det følgende.

Bernsteins analyseverktøy bidrar til å fange opp kompleksiteten i et datamateriale og er derfor nyttig for å få en mangefasettert beskrivelse av læringsdiskursen. En diskurs kan trekke i ulike retninger, men det kan også være en ytre grense for hva en diskurs kan være (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Diskursene fremstilles i dikotomier som dermed representerer diskursens ytterpunkt. Dikotomiene bidrar også til å synliggjøre likheter og forskjeller i læringsdiskurser mellom Norge og OECD. Funnene blir presentert og diskutert i tre ulike deler og har på bakgrunn av kategorier som har vokst frem av materialet blitt delt inn på følgende måte: *statlig styring* versus *barnehagens autonomi*, *standardisering* versus *destandardisering* og *individorientering* versus *felleskapsorientering*.

Statlig styring versus barnehagens autonomi

Grad av statlig styring handler om hvem som bestemmer barnehagens innhold og på hvilken måte dette skal gjøres. En sterk grad av statlig styring vil si at staten legger tydelige foringer både når det kommer til barnehagens innhold, utforming og krav til personalets kompetanse. Ved en svak grad av statlig styring er barnehagens innhold og utforming i større grad opp til barnehagen selv, og dermed blir lokal styring og lokal handlefrihet vektlagt. En sterk statlig styring innebærer ifølge Bernsteins analyseverktøy (Bernstein, 2000) at det er en liten grad av isolasjon mellom barnehage og stat, mens en svak statlig styring betyr at det er en sterk grad av isolasjon mellom barnehage og stat.

Jeg har kategorisert datamaterialet inn i to kategorier som representerer diskursens ytterpunkt: *statlig styring* versus *barnehagens autonomi*.

	OECD	Norge
Statlig styring	<p>Et mer detaljert læreplanverk (Taguma m.fl. 2013, s. 7, 8, 12,44). (-Ce, <i>systemcontext</i>)</p> <p>Fag som lesing, skriving, naturfagmatematikk anses som viktige (Taguma m.fl. 2013, s. 7). (+Ci, <i>transmission context</i>, -Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Tilpasse rammeplanverket skolens læreplanverk (Taguma m.fl. s. 7, 43, 54).(+Ce, <i>transmission context</i>, -Ce <i>extra-discourse relation of education</i>).</p> <p>Styrke førstegangsutdanning og kurs for personalet. Spesialisering av personalets kompetanse innen viktige fagområder (lesing, skriving, matematikk) (Taguma m.fl. s. 8, 52, 53, 54). (-Ce, <i>systemcontext</i>, -Ce, <i>intra-discourse relation of education</i>)</p> <p>Oppfølging, dokumentasjon og kontroll for å evaluere kvalitet (Taguma m. fl. 2013 s. 8, 45, 54). (-Ce, <i>systemcontext</i>)</p>	<p>Styrke innholdet i skoleforberedende aktiviteter, sosial kompetanse og kommunikasjon (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s. 8, 78). (-Ce, <i>extra discouce relation of education</i>, -Ce <i>Systemcontext</i>, +Ce, <i>transmission context</i>).</p> <p>Samarbeid med eksterne instanser ved behov, eks PPT, barneverntjeneste (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s. 98, 106). (-Ce, <i>Intra-discourse relation of education</i>).</p> <p>Internett som informasjonsportal for foreldre (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 93). (-Ce, <i>Extra-discourse relation of education</i>)</p> <p>Styrke personalets kompetanse innen språkopplæring, mangfold, ledelse og barn med særskilte behov (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 57, 62, 64, 65). (-Ce, <i>systemcontext</i>)</p>
Barnehagens autonomi	<p>Den norske barnehagens helhetlige læringssyn anses som verdifullt (Taguma m.fl. s. 8). (-Ce, <i>transmission context</i>).</p> <p>Kombinere barns initiativ med tilrettelegging fra personalet (Taguma m.fl. s. 7). (-Ce, <i>Transmissioncontext</i>).</p> <p>Bevare leken (Taguma m.fl. s. 7, 17, 54). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p>	<p>Bevare barnehagens egenart hvor trivsel, medvirkning og sosial kompetanse er viktig (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 11, 53). (-Ce, <i>transmission context</i>).</p> <p>Lokal handlefrihet, departementet ønsker ikke å gi føringer for hvordan barnehager skal vekte handlingsmåter (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s. 73). (+Ce, <i>systemcontext</i>)</p> <p>Lek og hverdagsaktiviteter sentralt i barnehagens praksis (St.meld.nr. 24</p>

		<p>(2012-2013, s. 8, 77). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>)</p> <p>Fagområder skal være en integrert del av barnehagens hverdag (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 73). (-C, <i>Transmissioncontext</i>)</p>
--	--	--

OECD (Taguma m.fl. s. 7, 56) skriver at det er kan heve kvaliteten på læring hvis barnehagens læreplanverk i sterkere grad knyttes opp mot skolens fagområder. “With a weak curriculum framework, children may miss out on stimulating environments that are of high importance during the early years” (Taguma m.fl., 2013, s. 7). I denne sammenheng trekkes det linjer til Sverige, og det står at

“the pedagogical tasks for the preschool have been strengthened in the revised curriculum by clarifying the goals for the language and communication, mathematics, natural science and technology. Furthermore, a new section for follow up, evaluation and development and a new section for the responsibility of head of the preschool have been added. The aim was to make the preschool even more instructive and to give preschool teachers responsibility according to their education. (...). The new guidelines will serve as a supervision to develop the quality of the activities. Evaluating the quality of the preschool and creating good conditions for learning requires monitoring, documenting and analyzing the child’s learning and development” (Taguma, m.fl. s. 54).

På bakgrunn av dataanalysen kan vi lese at et læreplanverk med mer spesifikke kunnskapsmål og et system for evaluering, har til hensikt å skape gode vilkår for læring (Taguma, m.fl., 2013). Det tas som nevnt til orde for en læreplan som i større grad knytter barnehagen til skolen, og en kompetanseheving av barnehagepersonalet i form av veiledning og kurs i for eksempel lesing, skriving, matematikk o.l. (Taguma m.fl., 56). En informasjonsportal på nett anbefales som et tiltak for at foreldre skal få innsyn i og forklaring på læreplanens innhold. Samtidig ønskes det at norske barnehager skal bevare sitt helhetlige læringsforståelse, og at barn skal ha muligheter selv til å ta initiativ til aktiviteter, noe som er i tråd med den norske barnehagens egenart (OECD, 2012; St.meld.nr. 24 (2012-2013); Taguma m.fl., 2013).

I *Framtidens barnehage* foreslås det plikt om å tilby språkkartlegging til de barna som vurderes å ha behov for dette. Det står at “en lovbestemmelse vil presisere barnehagens plikt til å følge med på den språklige utviklingen hos alle barn” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 84). Det er et satsningsområde både å utvikle bedre kartleggingsverktøy og å heve personalets kompetanse når det gjelder språkforståelse og -kartlegging. Kartlegging skal imidlertid ikke være et mål i seg selv, men gi et grunnlag for pedagogisk arbeid i barnegruppen (op.cit.). Med en lovpålagt plikt blir den statlige styringen sterk, og krever i tillegg en kompetanseheving av personalet innen de områder som departementet anses å være sentrale.

På andre områder i samme stortingsmelding legges det til rette for at barnehagen selv skal få bestemme barnehagens innhold. “Departementet ønsker ikke å gi føringer for hvordan barnehagen skal vekte arbeidsmåter” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 73). Med dette utsagnet ser det ut til at mye av innholdet vil være opp til profesjonen å bestemme. Fagområder skal som nevnt være en integrert del av barnehagens hverdag, samtidig som “det kan være behov for å tydeliggjøre rammeplanen når det gjelder tilbudet i ulike aldersgrupper” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 78). Dette skal gjøres på

barnehagens premisser, noe som innebærer at barnehagens egenart og handlefrihet støttes, og at barns medbestemmelse, lek og hverdagsaktiviteter fortsatt vil stå sterkt. Likevel sendes det i stortingsmeldingen signaler om tydeligere faginndelinger, sterkere språksatsing og spesialisering av personalets kompetanse, noe som betyr en sterkere grad av klassifisering av barnehagens innhold (Jmf Bernsteins kodeteori (Bernstein, 1975, 2000).

Standardisering versus destandardisering

Ved kategorisering av materialet har jeg knyttet standardisering versus destandardisering til grad av klassifisering av barnehagens innhold rettet mot læring. Standardisering handler ifølge Kampmann (2013, s. 2) om at det i utdanningsinstitusjoner i økende grad nedsettes krav om kvalitet basert på ulike former for standardisering, som evidens, dokumentasjon, evaluering, samt fastsatte mål for det pedagogiske arbeidet. Standardisering betyr at det rettes like krav til alle barn, uansett kontekst, individuelle behov og forutsetninger. Destandardisering er knyttet til en svak klassifisering av barnehagens innhold. Det vil si at det ikke er formulert faste mål for pedagogisk innhold, men at det tas høyde for det enkelte barns individuelle behov, kontekst, prosess og barnehagens egen organisering av hverdagsaktiviteter. Funnene fra dokumentene visualiseres på følgende måte, hvor standardisering og destandardisering representerer diskursens ytterpunkt:

	OECD	Norge
Standardisering	<p>Vurderingspraksis tilpasset skolens forventninger (Taguma m.fl., 2013, s. 7, 52). (+Ce, <i>transmission context</i>, -Ce, <i>extra-discourse relation of education</i>).</p> <p>Tydelige læringsmål og krav om progresjon (Taguma m.fl., 2013, s. 7, 52). (+Ce, <i>transmission context</i>)</p> <p>Testing og kartlegging av ferdigheter (Taguma m.fl., 2013, s. 8, 56). (-<i>systemcontext</i>)-Ce, <i>extra-discourse relation of education</i>)</p> <p>Læringsmål basert på kognitiv og nevrologisk vitenskap som skal bidra til alderstilpassede aktiviteter (Taguma m.fl., 2013, s. 7). (+Ce, <i>transmission context</i>).</p> <p>Resultatmål (Taguma m.fl., 2013, s. 8, 52). (+Ce, <i>transmission context</i>, -Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Spesialisering av personalets kompetanse innen viktige fagområder (Taguma m.fl., 2013,</p>	<p>Innføre plikt om å tilby testing og kartlegging av språkferdigheter ved behov (St.meld.nr. 24 2012-2013, s. 14, 80, 85). (-Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Kurs og kompetanseutvikling når det gjelder barns språkutvikling (St.meld.nr. 24 (2012-2013) s. 64, 84, 85). (-Ci, <i>intra-discourse relation of education</i>)</p> <p>Systematisk observasjon av barns språkutvikling (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s. 84). (+Ce, <i>transmission context</i>).</p> <p>Arbeide for å utvikle bedre språkkartleggingsverktøy (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 85). (-Ce <i>Systemcontext</i>).</p>

	<p>s. 7, 52). (-C, <i>systemcontext</i>, -Ci, <i>intra-discourse relation of education</i>).</p> <p>Oppfølging, kontroll og dokumentasjon for å evaluere kvalitet og skape gode læringsvilkår for det enkelte barn (Taguma m.fl., 2013, s. 8, 52, 54). (-Ce, <i>systemcontext</i>, +C, <i>transmission context</i>)</p>	
<p>Destandardisering</p>	<p>Barns egenaktivitet viktig for den livslange læringen (Taguma m.fl., 2013, s. 7). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Barns motivasjon viktig for læring (Taguma m.fl., 2013, s. 53). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p>	<p>Barns trivsel fremheves som viktig for læring (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 11, 79, 97). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Læring gjennom lek og hverdagsaktiviteter (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 11, 73, 77, 96) (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Prosessmål fremfor resultatmål (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 73). (-Ce, <i>transmission context</i>, +Ce, <i>systemcontext</i>).</p>

I OECD-rapporten (Taguma m.fl., 2013, s. 7) står det at “designing a curricula based on cognitive and neurological science can contribute to age-appropriateness of activities and ensure that children do not miss out on relevant development elements”. Det sies videre at “a common framework in the form of curriculum or learning standards helps staff to clarify their pedagogical aims, keep progression in mind, provide a structure for the child’s day (...)” (op.cit.). Ved å kombinere barneinitierte med vokseninitierte aktiviteter vil barns læring maksimeres (Taguma m.fl., 2013). Barneinitierte aktiviteter har ifølge rapporten fordeler på sikt, fordi det kan føre til en økende indre motivasjon for å ta høyere utdanning, mens “staff-initiated learning has positive (short term) effects on IQ-scores, literacy and math” (op.cit.). Det anbefales at Norge innfører mer spesifikke resultatmål eller ønsket utbytte (“child outcome”) for det enkelte barns læring, og at det skjer en videreutvikling av vurderingspraksiser i barnehagen.

I *Framtidens barnehage* foreslås det at det skal innføres krav til barnehagens arbeid som kan bidra til at barns utbytte av barnehagen beskrives bedre, uten at det settes resultatmål for det enkelte barn” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 73). Det understrekes at “barnehagen skal preges av en helhetstenkning” (op.cit.). Når det kommer til språkopplæring, stiller det seg annerledes. Departementet skriver at barnehager skal jobbe med en systematisk oppfølging av barn, og forslår å “innføre en plikt for barnehagen om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha en særskilt behov for språkinnsetts” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 80, 84). Det å innføre språkkartlegging om det er behov for dette, kan knyttes til normalisering og standardisering (Kampmann, 2013). Med

språkkartlegging vil det være samme krav til alle som kartlegges, samt eksplisitte mål og fastsatte målekriterier. En standardisering av barnehagens innhold fordrer en sterk grad av statlig styring, noe som vil svekke praksisfeltets autonomi (Bernstein, 2000). Dette kommer jeg tilbake til i den avsluttende diskusjonen.

Individorientering versus fellesskapsorientering

Når det kommer til tiltak knyttet til læring, viser analysen at læringsforståelse også handler om hva slags ferdigheter det ønskes at barn skal inneha, og hvordan barn skal tilegne seg disse ferdighetene. I datamaterialet (se nedenfor) ser det ut til å være motstridende tilnærminger til læring. På den ene siden handler læring om tydelige læringsmål knyttet til det enkelte barns utvikling (Taguma, m.fl. 2013, s 7, 52) og et fokus på å beherske spesifikke ferdigheter (Taguma m.fl., 2013, 7,53). På den andre siden fremmes betydningen av læring gjennom lek, samarbeid og relasjoner (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s.11, 73); Taguma m.fl., 2013, s. 8, 53). På bakgrunn av dette har jeg kategorisert datamaterialet i to motpoler som representerer diskursens ytterpunkt: en *fellesskapsorientering* versus en *individorientering*. Dette er visualisert i følgende tabell:

	OECD	Norge
Individorientering	<p>Tydelige læringsmål og krav om progresjon for det enkelte barn (Taguma m.fl., 2013, s. 7, 52). (+Ce, <i>transmission context</i>)</p> <p>Tett samarbeid mellom personalet for at barna skal oppnå fastsatte mål og progresjon (Taguma m.fl., 2013, s. 56). (-Ci, <i>intra-discourse relation of education</i>)</p> <p>Differensiering mellom aldersgrupper for å skape, tilpasse og tydeliggjøre læringsmål for det enkelte barn (Taguma m.fl., s 7, s. 52, 56). (+Ci, <i>transmission context</i>).</p> <p>Mer effektive vurderingspraksis (Taguma m.fl.,2013, s. 7, 56). (-Ce, <i>systemcontext</i>).</p> <p>Samarbeid med barnets hjem (Taguma m.fl., 2013, s. 55). (-Ce, <i>extra-discourse of education</i>)</p>	<p>Språkutvikling et prioritert satsningsområde. Sterke føringer for utvikling av språkferdigheter hos det enkelte barn (St.meld.nr. 24 (2012-2013, s. 80, 83, 84, 85). (+Ce, <i>transmission context</i>)</p> <p>Språkkartlegging ved behov (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 14, 80, 84, 85). (-Ce, <i>Systemcontext</i>)</p>
Fellesskapsorientering	<p>Barns egenaktivitet viktig for langsiktig læring (Taguma m.fl., 2013, s. 8, 53). (-Ce,</p>	<p>Barns lek og trivsel fremheves som viktig for barns læringsprosess (St.meld.nr. 24</p>

	<p><i>transmission context</i>)</p> <p>Ivareta barns lek og medvirkning (Taguma m.fl., 2013, s. 53). (-Ce, <i>transmission context</i>).</p>	<p>(2012-2013), s. 11, 70, 80) (-Ce, <i>transmission context</i>)</p> <p>Samarbeid med hjemmet for å styrke barns trivsel, trygghet og medvirkning (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 10, 89). (-Ce, <i>extra-discourse relation of education</i>).</p> <p>Sosial kompetanse et sentralt mål St.meld.nr. 24 (2012-2013) s 11., 73, 97 (-Ce, <i>transmission context</i>).</p>
--	---	--

I OECD-rapporten berømmes norsk barnehagepolitikk for å fremme et helhetlig syn på barn hvor demokratiske verdier, medvirkning og inkludering står sterkt (OECD, 2012; Taguma m.fl., 2013). Det står at “Norway seeks to integrate education and care in order to provide holistic child development” (Taguma, m.fl. 2013, s. 28), og at det er positivt at den norske barnehagen vektlegger “dialogue, freedom of thought and respect for diversity” (ibid. s. 36). For en videre kvalitetsheving i barnehagen anbefaler OECD en satsing på mer og bedre læring gjennom blant annet en tydeligere læreplan med spesifikke læringsmål. En differensiering av mål mellom aldersgrupper anses som et nyttig tiltak for å skape, tilpasse og tydeliggjøre læringsmål for det enkelte barn:

“a common framework in the form of a curriculum or learning standards helps staff to clarify their pedagogical aims, keep progression in mind, provide a structure for the child’s day, focus on the most important aspects of child development, and respond adequately on children’s needs (Taguma m.fl., s. 7).

Videre står det at “designing curricula based on cognitive and neurological science can contribute to the age-appropriateness of activities ...” (op.cit.). For å sikre at barn får tilpassede aktiviteter og at barn utvikler seg tilstrekkelig, anbefales en ny læreplan basert på kognitiv og nevrologisk forskning om barns læring. Aldersspesifikke ferdigheter basert på kognitiv og nevrologisk vitenskap kan sies å representere noe nytt i norsk barnehagesammenheng, og står i motsats til utsagn i St.meld.nr. 24 ((2012-2013), s. 18) hvor det uttrykkes at “Barnehagens arbeidsformer skal preges av en helhetstenkning, der barns erfaringer i lek, hverdagsaktiviteter, spontane og planlagte situasjoner er utgangspunkt for barns videre utvikling og læring”. I stortingsmeldingen legges det frem et forslag om at rammeplanen kan bli tydeligere på hvordan personalet kan tilrettelegge for ulike aldersgrupper, men det tas likevel avstand fra å innføre aldersspesifikke mål for det enkelte barn, fordi dette som nevnt vil bryte med barnehagens syn på læring og utvikling (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 78).

Språk og språkutvikling er formulert som en av barnehagens kjerneoppgaver (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 80), og departementet ønsker en videre satsing på dette, blant annet gjennom å følge enkeltbarn mer systematisk. Når det kommer til språkkartlegging, skriver departementet at “kartlegging ikke er et mål i seg selv, men skal gi et grunnlag for det pedagogiske arbeidet i barnegruppen og støtte til det enkelte barn” (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 83). Det står også at en systematisk dokumentasjon- og vurderingspraksis vil kunne bidra til at barn oppdages og får hjelp og

støtte tidlig. Regjeringen vil derfor innføre *en plikt* om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha særskilt *behov* for dette (ibid. s. 84).

Både i dokumentet fra OECD og i den norske stortingsmeldingen tas det til orde for en helhetlig tilnærming til læring, men det hersker likevel noen tvetydigheter knyttet til dette. OECD ønsker en mer tydelig rammeplan med aldersspesifikke ferdigheter, og ser fordeler med å innføre en læreplan basert på kognitiv og nevrologisk forskning. I stortingsmeldingen tas det avstand fra å innføre aldersspesifikke læringsmål, men regjeringen vil innføre en plikt om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha behov for dette, slik at det også i stortingsmeldingen også tas til orde for en standardisering og en individorientering. Krav om aldersspesifikke ferdigheter og kartlegging av språk vil ifølge Bernsteins kodeteori føre til en sterkere grad av kommunikasjonskontroll og en sterkere grad av statlig styring av barnehagens innhold. Dette vil bli drøftet i det følgende.

Avsluttende drøftinger

Gjennom presentasjonen av funnene har jeg vist til at det råder ulike og til dels motstridende læringsforståelser i de to dokumentene, noe som kan ses i sammenheng med at styringsdokumenter er skrevet med mål om å få til en bred oppslutning, og innholdet vil dermed dreies i ulike retninger. Som Clarke & Newman (1997, s. xiii) skriver: "The success of any change project, whether initiated by government legislation or by organizational managers, depends on the success of its claims for legitimacy and its ability to win the 'hearts and minds' of those on whom it impacts". For å få bred oppslutning og skape mulighet for forandring, må det derfor inngås kompromisser, noe som kan føre til at meningsinnholdet blir mangetydig.

Analysene mine viser at det er tendenser til en sterkere statlig styring, standardisering og en individorientering når det kommer til læring i barnehagen. Samtidig er en bevaring av barnehagens autonomi, destandardisering og en fellesorientering også en del av læringsdiskursen. Dette vil nå bli drøftet og sett i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

Bernstein (2000) hevder at det ofte finnes en offisiell, statlig diskurs basert på formell ekspertkunnskap og sentraliserte makrodiskurser, som igjen gir uttrykk for ulike *pedagogiske identiteter*. På struktumnivå handler pedagogisk identitet om ideologiske føringer og kunnskapssyn som kommer til uttrykk gjennom styringsdokumenter. Bernstein (2000, s. 66-67) skiller som nevnt mellom fire slike identiteter; (1) retrospektiv, (2) prospektiv, (3) markedspedagogisk identitet og en (4) terapeutisk identitet. En retrospektiv pedagogisk identitet er tilbakeskuende og bygger fremtiden på fortidens perspektiver. En prospektiv pedagogisk identitet er fremtidsorientert mot teknologisk, økonomisk og kulturell forandring. En desentrert markedspedagogisk identitet har differensiering som overordnet prinsipp og tilbud, og etterspørsel og konkurranse er sentralt her. Herunder plasseres pedagogikk som fremmer økonomisk rasjonalitet. Under en desentrert terapeutisk identitet plasserer Bernstein profesjonell, pedagogisk virksomhet hvor integrering og erfaringsbasert kunnskap er et overordnet prinsipp. En retrospektiv og en prospektiv identitet er generert av ressurser styrt av staten, mens en markedspedagogisk og terapeutisk identitet er identiteter hvor den enkelte institusjon har en viss grad av autonomi over sine ressurser (Bernstein, 2000).

Pedagogisk identitet i dokumentene

På makronivå handler pedagogisk identitet om hva slags kunnskapssyn som kommer til uttrykk gjennom ulike styringsdokumenter og hva slags kunnskap som skal defineres som gyldig. En pedagogisk identitet har til hensikt å påvirke barnehagen, personalet og barna i en ønsket retning, slik at dette igjen påvirker samfunnet på makronivå (Bernstein, 2000).

Både i OECD-dokumentet og i den norske stortingsmeldingen er ulike pedagogiske identiteter representert. Tydelige læringsmål og krav til progresjon (Taguma m.fl. 2013, s. 7, 52), sterkere krav i forhold til hva slags språkferdigheter som foretrekkes (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 80-85), forslag om innføring av testing og kartlegging ved behov (St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 84), og tydelige resultatmål (Taguma m.fl., 2013, s. 7,52) er alle tiltak som kan sies å være fremtidsrettet med vekt på teknologisk utvikling og økonomisk vekst. I St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 10) står det at "å bruke ressurser på et godt utdanningssystem med gode barnehager gir høy avkastning både for barna og samfunnet", og videre at "barnehager gir en samfunnsøkonomisk gevinst blant annet som følge av positive effekter på barns utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning" (op.cit). På bakgrunn av dette skal det satses på kvalitet i barnehagen, og mer og bedre læring. Med slike fremtidsrettede og økonomiske argumenter, kan læring knyttes til en prospektiv pedagogisk identitet.

En prospektiv pedagogisk identitet vil i lys av dette handle om å forme et individ slik at individet på sikt vil inneha ønskede ferdigheter som skal bidra til samfunnsøkonomisk vekst. En prospektiv pedagogisk identitet vil ha fokus både på utdanningens input og output, altså både på hva som skal læres og hvordan læringen skal vurderes (Bernstein, 2000, s. 67-68). Dette fordrer en sterk statlig styring og en vektlegging av barns individuelle ferdigheter. I begge de analyserte dokumentene blir barns individuelle ferdigheter vektlagt. Et mer tydelig læreplanverk og en dokumentasjon av barns læringsprosess (Taguma m.fl., 2013, s. 8; St.meld.nr. 24 (2012-2013), s. 84), kan føre til at staten får en økt kontroll og styring over barns individuelle læringsutbytte.

Biesta (2004, 2011) hevder at det har vokst frem et nytt læringspråk hvor individer omtales som "den lærende" og posisjoneres som ansvarlige for egen læring. En økende vektlegging av barnet som den lærende har, ifølge Kampmann (2013, s. 1), ført til en endret forståelse av viktigheten av offentlige institusjoner i barns liv og utvikling. Beck (1986) skriver at institusjoner former livskursen til et individ, og at barnet tidlig blir formet av arbeidsmarkedets krav. Dette kan bli sett på som et uttrykk for kontroll og styring over barns liv (Kampmann, 2013). En prospektiv pedagogisk identitet hvor staten har kontroll på output og input, vil da føre til nye krav rettet mot det enkelte barn. Et større fokus på det enkelte individ sin individuelle læringsprosess (Kampmann, 2004) vil også innebære en differensiering av mål for det enkelte barn for at alle skal oppnå ønskede ferdigheter og kunnskaper (Gullov, 2012). Dette gjør seg særlig synlig når det formuleres mål for språk og språkopplæring.

Språkopplæring og prospektiv pedagogisk identitet

I begge dokumentene legges det opp til en sterkere klassifisering av barnehagens innhold og nye fastsatte krav for pedagogisk arbeid når det kommer til språk og språkopplæring. Kampmann (2013, 2004) betegner dette som standardisering. Dahlberg, Moss & Pence (2010, s. 151-152) hevder at kvalitetsdiskursen i barnehagen har skapt standarder og retningslinjer for god praksis, noe som har ført til en "søken etter objektive, rasjonelle og universelle standarder, definert av eksperter på grunnlag av kunnskap som ikke har vært gjenstand for diskusjon, og som er målt på en slik måte at kompleksiteten i barnehagen er blitt redusert til "stabile rasjonalitetskriterier".

Ifølge Gullov (2012, s. 102) er testing, evaluering og dokumentasjon ansett som viktige redskap for å måle barnehagens kvalitet og kontrollere det enkelte barns utbytte. Språkkartleggingsverktøy er et eksempel på et standardisert verktøy kan utsette både personalet og barna for en sterk grad av kommunikasjonskontroll, og vil videre være et verktøy som har til hensikt å kontrollere et tenkt utbytte. Dette legger føringer for en prospektiv identitet, hvor det gjennom en sterk statlig styring legges en kontroll på utdanningens input og output. En konsekvens ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy er at språkutvikling normaliseres og standardiseres, og at det innføres en økt statlig kontroll over barns språkutvikling.

Forslag om tydelige resultatmål, oppfølging, kontroll og dokumentasjon for å evaluere kvalitet i barnehagen (Taguma m.fl., 2013), bruk av kartleggingsverktøy, samt forslag om å innføre en vurderingspraksis tilpasset skolens vurderingskriterier kan føre til en forståelse av læring som normalisert og universelt, hvor individuelle, lokale og sosiale forholdt ikke tas hensyn til. Dahlberg, Moss og Pence (2010, s. 165) hevder at kvalitetsdiskursen “knytter an til en forståelse av læring som en overføring av fastlagt kunnskap”, noe som også kan ses på som en *kolleksjonskode* (Bernstein, 1975). Med tydelige resultatmål og krav til kartlegging og dokumentasjon kan konsekvensen være at kvalitet i barnehagen kun måles opp mot ønsket individuelt utbytte, og at læring blir forstått som et universelt fenomen.

Tvetydighet og terapeutisk identitet

Som tidligere påpekt, hersker det noen tvetydigheter når det kommer til læringsdiskurser i de to dokumentene jeg har analysert. Ferdighetskrav og dokumentasjon utgjør én læringsdiskurs, mens læring gjennom lek og hverdagsaktiviteter utgjør en annen (Taguma m.fl. 2013; St.meld.nr. 24 (2012-2013)). En vektlegging av lek og hverdagsaktiviteter synliggjør en svak grad av statlig styring og en svak grad av klassifisering av barnehagens innhold, noe Bernstein (1975) kaller en *integrasjonskode*. Integrasjonskoden skaper større rom for samspill, og vektlegger en mer helhetlig tilnærming til læring.

Prosessmål, meningsskapning og lek er en viktig del av læringsforståelsen i St.meld.nr. 24 (2012-2013), og er også trukket frem i OECD-rapporten (Taguma m.fl. 2013). Prosessmål, meningskapning og lek kan sies å fremme en desentrert terapeutisk identitet, noe som innebærer at barnehagen har autonomi over sine ressurser (Bernstein, 2000). Autonomi kan være nødvendig for at en institusjon skal kunne skape en egen identitet. En terapeutisk pedagogisk identitet vektlegger en mangesidighet i pedagogisk praksis. Målet er å legge til rette for en helhetlig utvikling hos det enkelte individ, der deltakelse, samarbeid og sosiale relasjoner står sterkt (Bernstein, 2000). Spørsmålet som er verdt å stille seg i denne sammenheng, kan være om det er mulig å bevare en terapeutisk pedagogisk identitet når krav om kunnskapsmåling og økonomisk gevinst er såpass fremtredende?

Mot en markedsorientert pedagogisk identitet?

En markedsorientert pedagogisk identitet styres av markedet og er nært knyttet opp til en prospektiv pedagogisk identitet (Bernstein, 2000), men til forskjell fra en prospektiv pedagogisk identitet, har en markedsorientert pedagogisk identitet autonomi over sine ressurser. Bernstein knytter en markedsorientert pedagogisk identitet til en ny-liberal orientering, kjennetegnet av blant annet konkurranse mellom ulike institusjoner. En prospektiv pedagogisk identitet kan utvikles til en markedsorientert identitet om det for eksempel blir mer konkurranse mellom barnehager. Bernstein skriver at det er en relasjon mellom det prospektive og det markedsorienterte ved at den desentrerte styringen kan være innebygd i et nasjonalt styringsdokument. Dette kan være konfliktfylt fordi en markedsorientert identitet i utgangspunktet fremmer en profesjonsstyring og er imot en nasjonal læreplan.

En markedsorientert pedagogisk identitet innebærer også en konkurranse mellom ulike individ (Bernstein, 2000). Det å innføre språkkartlegging av barn i barnehagen, kan sies å representere en kombinasjon av en prospektiv og en markedsorientert pedagogisk identitet. Standardiserte verktøy er utarbeidet av private og kommersielle markedsaktører (Pettersvold & Østrem, 2012), og er ikke en direkte del av et nasjonalt rammeplanverk. Likevel kan språkkartlegging påbys gjennom lovverk, slik at obligatorisk bruk av dette forutsetter en statlig styring. Om argumentasjon for bruk av kartleggingsverktøy også innehar en framtidsorientering og resultatet anses som en arbeidsmarkedsverdi, kan man si at kartlegging er en middel som på sikt skal skape konkurranseorienterte og driftige individ. Ut i fra dette kan derfor en markedsorientert pedagogisk

identitet skimtes i de to dokumentene, og læring knyttes mot effektivitet, økonomisk lønnsomhet og konkurranse mellom barnehager og mellom barn.

Avslutning: Læringsutbytte som kvalitetsmåling?

Slik jeg har analysert St.meld.nr. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* og *Quality Matters. Early Education and Care. Norway* (Taguma m.fl., 2013) fremmes det en desentrert terapeutisk identitet hvor barnehagens autonomi anses som viktig, noe som fordrer en vektlegging av barns individuelle, sosiale og emosjonelle utvikling. Samtidig legges det i OECD-rapporten føringer i form av et mer tydelig læreplanverk, tydelige læringskrav og krav til økonomisk utbytte på sikt (Taguma m.fl., 2013), slik at en prospektiv identitet også er framtreddende. I stortingsmeldingen formuleres det tydelige mål om kartlegging og dokumentasjon av barns språkutvikling. En konsekvens av dette kan være at krav om spesifikke individuelle ferdigheter og standardiserte læringsmål fremmes på bekostning av sosial kompetanse, fellesskap og demokrati.

På bakgrunn av dette kan en også spørre seg om vi beveger oss bakover i tid til en utviklingspsykologisk forståelse av læringsbegrepet, hvor universelle individer skal utvikle seg i én ønsket, normativ retning. Samtidig kan jeg se en sterk grad av framtdsorientering i dokumentene, hvor markedskrefter og økonomisk effektivitet ser ut til å styre, slik at læringsdiskursen også kan sies å representere noe nytt. Økt tendens til individualisering, statlig styring og standardisering vil imidlertid kunne gi mindre handlingsfrihet til personalet i barnehagen. Med en snevrere læringsforståelse og et snevrere læringsbegrep vil jeg påstå at læringsbetingelsene i barnehagen endres, og på sikt vil dette kunne endre barnehagens egenart gjennom nytt lovverk og læreplan som legger opp til en enda sterkere grad av statlig styring.

Hva som blir gyldige strategier og regler for evaluering av kvalitet fremover, kan likevel være vanskelig å fastslå. Om det blir tydeligere krav til kunnskapstilegnelse og kvalitetsheving med utgangspunkt i resultatkrav (Dahlberg, Moss og Pence, 2010), også for de yngste barna i samfunnet, vil barnehagens helhetlige tilnærming til læring stille svakere enn tidligere. En konsekvens av dette kan være en fremvekst av en prestasjonskultur hvor ulike kartleggingsmidler og dokumentasjon blir et mål i seg selv. På den måten kan mål og indikatorer på kvalitet bli forvekslet med selve kvaliteten, slik Biesta (2011) også skriver om. Da kan man spørre seg om hva og for hvem kvalitet i barnehagen vil rette seg mot, og om kvalitet kun vil handle om måling av læringsutbyttet av det enkelte barn.

I denne artikkelen har jeg vist til at det ikke hersker en enhetlig tilnærming til læring i de to dokumentene. Det blir derfor vanskelig å fastslå hva som vil tillegges mest vekt i en fremtidig utforming av lovverk og rammeplanverk, og hvor stor betydning læringsutbytte vil utgjøre som del av kvalitetsbegrepet. Fordi politiske styringsdokument dreier i ulike retninger for å få bred oppslutning og skape mulighet for forandring (Clarke & Newman, 1997), kan det være interessant i videre forskning å studere hva som slår igjennom politisk, og hvordan dette på sikt vil prege barnehagens arbeid i praksis.

Referanser

- Bennet, J. (2008a). *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early childhood Field*. Innocenti Working Paper 2008-01. UNICEF: Innocenti Research Centre.
- Bennet, J. (2008b). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. UNICEF: Innocenti Research Centre.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203011430>
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV. The Structuring of pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203011263>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Biesta, G. J. J. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24 (1), 70-82.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder- etikk, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Dahlberg, G, Moss, P & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. 1. Utgave, 4. opplag. Oslo: Kommuneforlaget.
- Chouliaraki, L & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clarke, J. og Newman, J. (1997). *The managerial state. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage Publications.
- Gullov, E. (2012). Modern childhood: Historical and Comparative Perspectives. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (eds) *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 90-107.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzel.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & Jan Kampmann (eds.): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press, 127-152.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. I *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 21. No. 1, 1-4.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of "competence" in Norwegian education policy. I *Berkeley Review of Education*. Berkeley: University of California Berkeley Graduate School of Education. 4 (1).S.161-181.
- OECD (2006). *Starting Strong 2. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Starting Strong 3. A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer. Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publika.
- Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Regjeringen (u.d). <http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl/meldst.html?id=1754>. Lastet

METTE NYGÅRD

ned 02.01.2014.

St.meld.nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Taguma, M., Litjens I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway*. OECD.

Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk Pedagogikk* 03-2007. Vol no.3. 277-290.

Østrem, S., Bjar, H., Fosker, L. I. R., Hogsnes, H.,D., Jansen, T. T., Nordtomme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Artikel 2

Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag

Mette Nygård

PEDAGOGICAL IDENTITIES IN NORWEGIAN KINDERGARTEN POLITICS FROM 1970 UNTIL TODAY. The purpose of this article is to illuminate various pedagogic identities in Norwegian White Papers directed to Early Childhood Education and Care institutions. In this article, I present a study of eight White Papers concerning ECEC in Norway. I place emphasis on political efforts related to learning in ECEC institutions and further on, identify various learning discourses. I have chosen to place emphasis on a period of 40 years to identify if and in what way the learning discourses have changed. Further, I discuss various learning discourses based on Bernstein's theory of pedagogic identities and shed light on various ideologies in ECEC policy. Bernstein's theoretical framework is fundamental in this article.

Keywords: ECEC, Basil Bernstein, learning discourses, pedagogic identities, ideology.

Innledning

Sosial utjevning kan sies å være et av hovedmålene i dagens norske barnehagepolitikk (St.meld.nr. 24 (2012–2013)). Tidlig innsats og tidlig inngripen i barns liv skal gi alle barn like muligheter. Flere har derimot hevdet at utdanningssystemet ikke bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, men heller at sosiale forskjeller blir forsterket (Bernstein 1975, Hernes & Knudsen 1976, Bernstein 2000, Haugen 2012, Kristiansen 2012). Pedagogisk praksis har ifølge Bernstein (2000, s 3) blitt en fundamental sosial kontekst hvor kulturell produksjon

Mette Nygård er Ph.d-kandidat ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og NTNU, Program for Lærerutdanning. E-post: mny@dmmh.no

og reproduksjon skjer. Dette har blant annet sammenheng med hva slags kunnskap som fra statlig nivå blir ansett som viktig, og hvordan det tenkes at ønsket kunnskap skal erverves.

Den norske barnehagen har vært gjennom store endringer fra barnehageutbygging ble et politisk mål, til i dag hvor barnehagens kvalitet er et politisk satsningsområde (St.meld.nr. 41 (2008–2009), St.meld.nr. 24 (2012–2013)). En styrking av barnehagen som læringsarena uttales som én måte å heve kvaliteten i barnehagen på (St.meld.nr.24 (2012–2013), s 8). Dette kan ses i sammenheng med at samfunnsutviklingen de seneste årene har blitt mer kunnskapsintensiv og differensiert (Korsvold 2008, Steinsholt 2009, Adolfsson 2012, Gulløv 2012, Kampmann 2013, Krejsler 2013, Nygård 2015).

Økonomiske og ideologiske forandringer har ført til en endret politisk retorikk (Aasen 2003). Kunnskap har derfor en politisk dimensjon (Adolfsson 2012) og kontrolleres i stor grad av staten (Apple 2003, s 1). Hva som regnes som gyldig kunnskap og hvem som setter kriterier for hva som er gyldig kunnskap er sentralt for policyaktører på ulike arenaer. Med policy menes utøvende og politisk makt hvor målsettinger legitimeres, hvordan kunnskap utvelges og hvordan ulike ressurser krediteres (Lund & Sundberg 2012, s 6).

Med utgangspunkt i stortingsmeldinger som omhandler barnehagen, vil jeg synliggjøre kontinuitet og endringer i norsk barnehagepolitikk. Lund og Sundberg (2012) hevder at det er få som stiller spørsmål og diskuterer endringer i ulike reformer i utdannings-systemet, og Thoresen (2009) hevder det trengs analyser av ulike begreper og ideologier de er bærer av og den konteksten de er en del av. Jeg har ved hjelp av Bernsteins kodeteori (Bernstein 1975, 2000) analysert norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1970-årene og fram til i dag. Jeg har analysert vurderinger og tiltak knyttet til læring i barnehagen for å kunne beskrive ulike læringsdiskurser som hersker fra politisk nivå. Læringsdiskursene blir i denne artikkelen drøftet i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet. Pedagogisk identitet sier noe om hva slags kunnskap, verdier og interesser aktører ønsker å gi samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). På denne måten belyses hva slags ideologier ulike læringsdiskurser er bærere av. Problemstillingen for artikkelen er derfor: *Hvilke pedagogisk identiteter er representert i norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1970-årene og fram til i dag?*

Før jeg går nærmere inn på analysen, vil jeg gjøre rede for sentrale begrep som er relevant for tematikken.

Offentlig kunnskap og pedagogisk diskurs

Offentlig kunnskap er den utdanningskunnskap staten konstruerer og distribuerer i utdanningssystemet. Sentralt i denne sammenhengen er hvem som legger premissene for hvilken kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). Offentlig kunnskap synliggjøres gjennom de pedagogiske diskurser som gis prioritet. Pedagogisk diskurs blir brukt om de *verdier* som kommer til uttrykk i for eksempel utdanningsreformer eller styringsdokument og legger premisser for hva slags ferdigheter som anses som viktige (Bernstein 2000). Ulike aktører vil ifølge Bernstein være interessert i å legge innholdspremisser i pedagogiske diskurser for på den måten å kontrollere de kunnskaper, verdier og interesser som kommer til uttrykk i utdanningssystemet.

Bernstein (2000) skiller mellom et offisielt rekontekstualiseringsfelt skapt og dominert av staten og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt som består av pedagoger i institusjoner, spesielle tidsskrift, private forskingsfond og lignende. Det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet har ulik grad av påvirkning over den pedagogiske diskurs, avhengig av graden av statlig styring. Bernstein utviklet en modell av den offentlige arena hvor kampen om ulike diskurser forekommer. Denne modellen genererer fire ulike posisjoner som projiserer ulike pedagogiske identiteter (Bernstein 2000). Tanken bak teorien om pedagogisk identitet var å utvikle nye begrep knyttet til identitetskonstruksjon i utdanningssystemet.

I denne artikkelen drøftes ulike læringsdiskurser i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet. Årsaken til at det er valgt stortingsmeldinger som analysemateriale er at stortingsmeldinger, i kraft av å være departementets saksutredning for politiske vedtak, kan sies å være en pådriver for videre politikk (Nygård 2015) ved å for eksempel være et grunnlag for senere proposisjon, lovendring eller ny rammeplan. Stortingsmeldinger kan derfor ha stor påvirkningskraft gjennom hvordan ulike fenomen omtales, noe Mausethagen (2013) omtaler som styring gjennom begrepsbruk. Dette er en form for styring som skaper et moralsk press på videre politikk, noe som kan beskrives som soft governance (Mausethagen 2013, s 162).

Analysen er gjort med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori med hovedvekt på klassifisering (Bernstein 1975, 2000). Bernstein kan plasseres innen kritisk diskursanalyse (Chouliaraki & Fairclough 1999), og derfor vil teori og metode bli gjort rede for i samme kapittel.

Teori og metode

Innen kritisk diskursanalyse forfektes det at det finnes en materiell virkelighet av sosiale praksiser utover det diskursive (Fairclough 2008). Dette betyr at diskurser både konstituerer og konstitueres av det sosiale. Videre fremmer kritisk diskursanalyse en forståelse om at en tekst kan bli forstått på ulike måter, men at tekster må ses i lys av samfunnspolitiske kontekst og de samfunnsmessige vilkår som gjør tekster mulige (Fairclough 1989). En tekst har ikke én bestemt mening, men det er en grense for hva en tekst kan bety (Fairclough 2008). Kritisk diskursanalyse støtter derfor ikke én bestemt forståelse av en tekst, men kan beskrive egenskapene til en tekst ved hjelp av et teoretisk rammeverk. En slik beskrivelse kan bidra til å gjøre usynlige kategorier synlige (Chouliaraki & Fairclough 1999, s 67).

Bernstein (2000) var opptatt av å belyse grader av isolering mellom det sosiale felt og sosial praksis, og videre av sosial kontekst hvor sosial produksjon og reproduksjon skjer. Gjennom sin teori beskriver han hvordan makt og kontroll genererer, distribuerer, reproducerer og legitimerer dominerende prinsipper for kommunikasjon, og hvordan kommunikasjonsprinsipper distribuerer former av pedagogisk bevissthet. Pedagogisk kommunikasjon betraktes som talerør for ytre maktforhold, klasse, kjønn eller for ulike ideologier og ferdigheter. Dette betyr at makt og kontroll legger føringer for og muliggjør ulike former for kommunikasjon, noe som igjen påvirker bevissthetsformer i forhold til reproduksjon og muligheter for forandringer (Bernstein 2000).

Bernstein (1975, 1990, 2000) hevder at dominerende grupper skaper, legitimerer og reproducerer skiller mellom ulike kategorier ved hjelp av makt. Her kommer klassifisering (Bernstein 1975,1990) inn. Målet med klassifisering er å se på forholdet mellom kategorier gjennom å beskrive relasjoner mellom kategorier og overføring av makt. Grad av klassifisering beskrives ut fra fire ulike kategorier (Bernstein 1990, s 27):

1) *Extra-discourse relation of education* omhandler rammer for kontekst. Denne formen for klassifisering sier noe om grad av isolasjon mellom barnehagen og andre aktører, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og hjem eller barnehage og næringsliv.

2) *Intra-discourse relations of education* omhandler organisatorisk kontekst hvor grad av isolasjon mellom agenter og isolasjon mellom diskurs analyseres. Det kan for eksempel gå på forholdet og grad av samarbeid mellom personalet i barnehagen. Denne kategorien handler også om isolasjon mellom diskurser, men ikke agenter. Dette er ikke knyttet til barnehagen direkte, men diskursene deler en felles

organisatorisk kontekst, for eksempel grad av isolasjon mellom barnehagen og eksterne samarbeidspartnere.

3) *Transmission context* sier noe om utdanningsdiskurser innenfor og/eller mellom det faglige og akademiske er sterkt eller svakt isolert fra hverandre. Analysekategorien omhandler hva slags kunnskap som skal overføres og om denne kunnskapen er sterkt eller svakt avgrenset. I mitt materiale er *transmission context* brukt til å beskrive hva slags fag det er som prioriteres når det kommer til barnehagens innhold og hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen.

4) *System context* beskriver grad av isolasjon mellom barnehage og stat og på hvilken måte barnehagen styres.

Innramming

Klassifisering beskriver ikke pedagogisk praksis, men beskriver derimot hva slags føringer som ligger til grunn for praksis. Om man skal analysere pedagogisk praksis og ulike former for kommunikasjon, brukes innramming som analyseverktøy. Bernstein (2000, s 12) ser på innramming som en form for realisering av diskurs som beskriver hvem som kontrollerer hva i en pedagogisk kontekst. Jo sterkere krav til hva slags kunnskap som skal overføres, dess mindre kontroll har for eksempel barnehagelærere og barnehagebarn over kommunikasjonen (Bernstein 2000, s 12f).

Sterke føringer til hva slags kunnskap som fra statlig nivå skal overføres i barnehagen og et tydelig skille mellom fag og krav til måloppnåelse, innebærer en reproduksjon av kunnskap og at evalueringsregler er definert. Pedagogisk praksis har dermed en sterk innramming. Alternativt kan det foreligge sterke statlige føringer for hva slags verdier barnehagen skal bygge på uten at det stilles krav verken til måloppnåelse eller til hvordan pedagogisk praksis skal gjennomføres. Den statlige styringen er her sterk, men innrammingen blir likevel svak fordi et er opp til den enkelte profesjonsutøver å legge til rette for dette i praksis (Bernstein 2000).

Hovedfokus i denne analysen er uansett klassifisering, som på et overordnet nivå legger føringer for handling. Innramming anses likevel som nødvendig å nevne for å få en bedre forståelse av politisk styring og realisering av diskurs i praksis. Ikke minst er det av betydning for å kunne nyansere Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

Analytisk framgangsmåte

Analysen er utført ved å markere grad av klassifisering når det kommer til *tiltak og vurderinger* knyttet til læring i barnehagen i de åtte stortingsmeldingene som er valgt ut. En svak klassifisering (-C) betyr at det er en svak grad av isolasjon mellom kategoriene, mens en sterk klassifisering (+C) betyr at det er en sterk grad av isolasjon mellom kategoriene. Barnehage kan være et eksempel på én kategori, stat kan være et eksempel på en annen. Om det for eksempel ikke eksisterer statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en sterk grad av isolasjon mellom barnehage og stat. Om det foreligger sterke statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en svak grad av isolasjon mellom barnehage og stat (Bernstein 1975).

Klassifisering har både en intern og en ekstern verdi (Bernstein 2000, s 14). Ekstern verdi (+/-Ce) refererer til relasjoner mellom eksterne kategorier, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og stat, mens intern klassifisering (+/-Ci) refererer til relasjon mellom indre kategorier, som for eksempel forholdet mellom fagområder i barnehagen eller personalets kompetanse. Jeg har systematisert analysearbeidet ved å ta utgangspunkt i følgende skjema:

	<i>Extra-discourse relation of education</i>	<i>Intra-discourse relation of education</i>	<i>Transmission context</i>	<i>System context</i>
<i>Grad av klassifisering</i>	+Ce: Barnehage-hjem ikke samarbeid mellom barnehage og hjem -Ce: Samarbeid mellom barnehage og hjem +Ce: barnehage-lokalsamfunn: ikke samarbeid mellom barnehage og lokalsamfunn -Ce: samarbeid mellom barnehage og lokalsamfunn	+Ci: personalets kompetanse ikke tiltak knyttet samarbeid mellom personalet eller en felles styrking av personalets kompetanse vektlegges ikke -Ci: vektlegging av samarbeid og ønske om styrking av personalets kompetanse	+Ce: Sterke føringer til hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen -Ce: ingen spesifikke krav til hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen	+Ce: svak statlig styring over barnehagens innhold -Ce: sterk statlig styring over barnehagens innhold

Dette analyseskjemaet er brukt for å *beskrive* ulike tiltak og vurderinger knyttet til læring i de åtte ulike stortingsmeldingene. Med utgangspunkt i disse tiltakene har jeg identifisert ulike diskurser som ligger til grunn for læring i barnehagen. Med diskurs menes her de verdier som legger føringer for hva som anses som viktig når det kommer til læring i barnehagen (Bernstein 2000). Dette blir presentert i det følgende.

Presentasjon av analyser og diskusjon av funn

Tiltak og vurderinger knyttet til læring og læringsdiskurser fra 1970-tallet og fram til i dag vil bli presentert kronologisk. Dette for å synliggjøre at en diskurs alltid trekker på en annen diskurs (Jørgensen & Phillips 1999), samt at ulike diskurser endres og tillegges nytt innhold. En diskurs kan også trekke i ulike retninger, men det er en ytre grense for hva en diskurs kan bety (Chouliaraki & Fairclough 1999).

1970-årene: Solidaritet, likeverd og lek

I St.meld. nr. 17 (1977–1978) legges det frem det noen tiltak som skal bidra til å bedre barns oppvekstkår. Barns behov for trygghet, utfoldelse og for å være til nytte skisseres som fundamentale mål for en overordnet politikk, samt at det offentlige engasjement skal baseres på solidaritet, likeverd og demokrati. Solidaritet innebærer at barn skal lære å se og ta ansvar overfor andre mennesker, likeverd innebærer at alle mennesker har like stor verdi og skal sikres samme muligheter i samfunnet, mens demokrati innebærer at barn skal få mulighet til innflytelse over egen livssituasjon (St.meld.nr. 17 (1977–78), s 15–16).

Tiltakene skisseres på bakgrunn av at enkelte verdier i samfunnet hevdes å være tapt. Blant annet hevdes det at synkende barnetall har ført til at viktige verdier, som for eksempel at små barn lekte med store barn og at store barn tok omsorg for mindre barn, har forsvunnet. Dette er verdier som barnehagen skal erstatte, blant annet gjennom å legge til rette for et stimulerende lekemiljø mellom barn av ulike alder (s 8, 70). Barnehagen skal også bygge på opplevelser og erfaringer barn har i nærmiljøet, både gjennom at barn besøker steder i sitt lokalmiljø, men også gjennom å vektlegge et godt samarbeid mellom barnehage og foreldre (s 72).

Det at arbeidslivet er adskilt fra hjemmet i større grad enn tidligere anses å være en annen alvorlig svakhet ved barns oppvekstkår, blant annet fordi det kan føre til manglende følelse av å være til nytte. Dette kan føre til at barn i mindre grad enn tidligere greier å leve seg inn i sine oppgaver som voksne. Barnehagen skal derfor legge til rette for barns kontakt med arbeids- og produksjonsliv (St.meld.nr. 17 (1977–1978), s 30).

Det skisseres ingen tydelige læringsmål i denne stortingsmeldingen, hvilket betyr at det er en sterk klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*). Solidaritet, likeverd og demokrati skal være overordnede verdier for barnehagens innhold, og det nedsettes ingen mål om overføring av spesifikke ferdigheter (-Ce: *Transmission context*). Det er et hovedfokus på barns kontakt med nærmiljø og

foreldre (-Ce: *Extra-discourse*), yrkesliv og lek. Dette gjør seg også gjeldende utover 1980-årene.

1980-årene: Sosial kompetanse og praktisk arbeid

I de to stortingsmeldingene om barnehagen som ble utgitt i 1980-årene, er ivaretagelse av storsamfunnets fellesverdier (St.meld.nr. 8 (1987–88), s 8), demokrati, toleranse og etiske grunnverdier (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 3) overordnede verdier som barnehagen skal bygge på. I begge stortingsmeldingene er det lagt vekt på at barnehagens skal gi stimulans til sosial læring og omsorg (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 3), St.meld.nr. 8 (1987–1988), s 6).

Som på 1970-tallet, hersker det en bekymring for barns manglende lekemuligheter i nærmiljøet. Barns lekemiljø i byene anses som direkte farlig, i tillegg til at fraflytting fra bygda har ført til at mange barn blir gående alene (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 14). Leken blir sett på som barnets viktigste uttrykksform både når det kommer til fysiske ferdigheter og som en viktig kilde til læring av samhandling og sosial kompetanse (St.meld.nr. 8 (1987–1988), s 7). Lek blir også sett på som positivt for det enkelte barns identitetsutvikling.

Barnehagen skal gi barn et godt og likeverdig startgrunnlag og skal kvalifisere barn til å møte et samfunn som er i rask forandring (St.meld.nr. 8 (1987–88), s 5, 7). Barns deltakelse i praktisk arbeid blir fremdeles sett på som viktig. “Barn har behov for å være til nytte, og setter pris på å få ordentlige arbeidsoppgaver” (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 16). Gjennom nærmiljøet kan barn skaffe seg nyttige erfaringer. For eksempel kan butikker, skoler, aldershjem, bank og apotek gi barn “innblikk i de voksnes verden” (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 16). Det ønskes også tett samarbeid med skolen, men dette samarbeidet skal ikke tuftes på fag. Det understrekes at barnehagen skal baseres på frie aktiviteter og at det derfor ikke skal drives med kunnskapsformidling (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 16). Videre hevdes det at det ikke lar seg gjøre å utforme et fast program som skal passe i alle barnehager, og at barnehagen ikke må “stivne i timeplanlignende rutiner” (s 17). Samarbeid med skolen skal derimot gi barna et innblikk i det som venter og er begrunnet ut fra tanken om at felles, aldersblandede aktiviteter som skal bidra til barns trygghet og trivsel (s 16).

Også på 1980-tallet er lek, trivsel og læring gjennom frie aktiviteter er sentrale elementer når det kommer til barnehagens innhold. Trygghet, omsorg og kontakt med nærmiljøet (-Ce: *Extra-discourse*) er grunnpilarer barnehagen skal bygge på. Det ønskes ingen generelle

program som skal gjelde for alle barnehager, noe som innebærer en sterk grad av klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*). De ønskes heller ikke overføring av spesifikk kunnskap i barnehagen (-C: *Transmission context*). Det er dermed opp til den enkelte barnehage å utforme innhold. På 1990-tallet endrer dette seg noe.

1990-årene: Sterkere grad av statlig styring og styrking av barns basiskompetanse

I 1990-årene ble det utgitt én stortingsmelding rettet mot barnehagen; St.meld.nr. 27 (1999–2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Også her løftes solidaritet, toleranse og demokrati som sentrale verdier barnehagen skal bygge på (St.meld.nr. 27 (1999–2000) s 11).

Som på både 1970- og 1980-tallet, skal barnehagen skal være en arena for lek og læring, og barns helhetlige utvikling skal stå i sentrum. Barnehagen skal møte barns behov for trygghet, omsorg og utviklende aktiviteter og barn skal få tid og mulighet til å utforme sitt eget leke- og læringsmiljø (s 10).

Videre er det et mål at barn skal utvikle basiskompetanse som skal sikre deres evne til å bli kompetente deltakere i et fellesskap og i et samfunn som er raskt i endring (St.meld.nr. 27 (1999–2000), s 11, 72). Basiskompetanse defineres som “utvikling av sosial handlingsdugleik og kommunikative evner i vid forstand” (s 72). Lek og samspill i barnehagens hverdagsliv blir sett på som viktige for at barn skal utvikle basiskompetanse. En tilrettelegging for barns språkutvikling anses å være en av barnehagens viktigste oppgaver, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennom en tilrettelagt språkutvikling skal barn med minoritetsspråklig bakgrunn få hjelp til å vokse inn i det norske samfunnet (s 72). Dette fordrer at personalet har kompetanse innen flerkulturelt arbeid. I tillegg skal det satses på å systematisere kunnskap om ulike språkopplæringsmodeller for 5-åringer med minoritetsspråklig bakgrunn.

Ut fra de tiltakene som er satt i verk i barnehagesektoren, kan man si at det etter rammeplanens innføring i 1996 har blitt en sterkere grad av statlig styring (-Ce: *System context*). Det er nedsatt et mål om at alle barn skal inneha basisferdigheter. Dette betyr at det har blitt en svakere grad av klassifisering mellom barnehage og stat, og at det legges til en viss grad føringer for barnehagens innhold. Disse føringene er imidlertid svake. Barns trivsel og helhetlige utvikling skal stå i fokus, og barn skal få tid og rom til egeninitierte aktiviteter. Det skal ikke legges opp til spesifikk kunnskapsoverføring (-Ce: *Transmission context*). Når det

kommer til språk- og språkopplæring hos minoritetsspråklige barn blir de statlige kravene sterkere (-C: System context). I tillegg skal kunnskap om ulike språkopplæringsmodeller systematiseres. På bakgrunn av dette kan man si at en sterkere grad av statlig styring av barnehagens innhold begynner å gjøre seg gjeldende, særlig når det kommer til språk- og språkopplæring. På 2000-tallet blir dette enda mer fremtredende.

Etter 2000: Systematisk språkarbeid og tidlig investering i menneskelig kapital

Etter år 2000 har det blitt publisert flere stortingsmeldinger om barnehagen. Sosial utjevning er et hovedmål i alle disse stortingsmeldingene. Målet er å minske klaseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 7). Økt kvalitet på utdanning skal derfor prioriteres slik at alle skal kunne tilegne seg de grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å kunne delta i dagens samfunns- og arbeidsliv.

Økonomisk produktivitet trekkes frem som et viktig moment i barnehagesatsingen. “Bare gjennom å utnytte hele befolkningens talent og kompetanse kan Norge få nyskaping, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien” (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 11). Det vises til forskning som hevder at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i tiltak i førskolealderen. “For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1.4 og 4.5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent” (s 67). Effekten av tiltakene hevdes å øke jo tidligere de blir satt inn. Tiltak hevdes også å kunne bidra med å redusere kriminalitet, utgifter til spesialundervisning, sosialhjelp og helsetjenester. Det tas derfor til orde for en større grad av systematikk og tidlige tiltak for å hindre eller svekke uheldige utviklingsmønstre.

På bakgrunn av dette introduseres tidlig innsats for livslang læring med det mål om å redusere sosial ulikhet og øke framtidig produktivitet. Med tidlig innsats menes “innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskolelæringen eller i voksen alder” (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 10). For å kunne sette inn ulike tiltak, skal barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling *identifiseres* gjennom å vurdere barns utvikling og kompetanse..

Viktigheten av språk og språkutvikling trekkes frem i alle stortingsmeldingene på 2000-tallet. Språkbeherskelse anses å være en

nøkkel til samfunnsdeltakelse, og tidlig språkstimulering i barnehager tenkes å ha stor effekt (St.meld.nr. 23 (2007–2008), St.meld.nr. 24 (2012–2013)). Det hevdes at svakheter i utdanningssystemet fører til systematiske forskjeller i barns deltakelse og barns læringsutbytte, og manglende systematikk i språkvurdering ved helsestasjoner, mangel på barnehageplasser og variasjon i kvalitet i barnehagen gjør at barn møter skolen med svært ulike utgangspunkt (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 41). Det ønskes derfor tidlig satsning på språkstimulering og språkopplæring i barnehagen og en styrking av innholdet i skoleforberedende aktiviteter slik at alle innehar gode språkferdigheter når de begynner på skolen (St.meld.nr. 23 (2008–2008), s 18), (St.meld. nr. 24 (2012–2013), s 8, 78). I tilknytning til dette foreslås bruk av verktøy og hjelpemidler, som for eksempel språkkartleggingsverktøy. I St.meld.nr. 41 (2008–2009), s 80) fremmes det et forslag om at alle 3-åringene som går i barnehagen skal språkkartlegges. Dette tones noe ned i *Framtidens barnehage*. Her tas det til orde for språkkartlegging ved behov (St.meld.nr. 24 (2012–2013), s 14, 18, 80, 85).

Samtidig som det legges sterke føringer når det kommer til systematikk i språk- og språkopplæring i barnehagen, tas det også til orde for en mer helhetlig tilnærming til læring. Barnehagens innhold skal tilpasses et enkelte barns forutsetninger og behov, noe som innebærer at alle barn skal få gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (St.meld.nr. 41 (2008–2009), s 9), St.meld.nr. 24 (2012–2013), s 11). Barns trivsel, trygghet og livskvalitet er en forutsetning for læring, og barns mulighet til å leke og delta aktivt og medvirkende i et sosialt, kulturelt og demokratisk fellesskap trekkes frem som et viktig mål ved barnehagens virksomhet.

Endringer og tvetydigheter

I de seneste stortingsmeldingene om barnehagen hersker det flere tvetydigheter knyttet til læring og hva slags kunnskap det ønskes at barn skal inneha. En storstilt satsing på språk og språkopplæring (-Ce: *System context*, +Ce: *Transmission context*, -Ci: *intra-discourse*), ønske om kartlegging av alle 3-åringene ved behov (-Ce: *System context*) og et fokus på fremtidig økonomisk utbytte, kan sies å stå i kontrast til en bevaring av barnehagens egenart hvor barns trivsel, trygghet, utvikling og medvirkning tillegges vekt. Politiske føringer når det kommer til læring i barnehagen etter år 2000 kan derfor sies å ha blitt komplekst og til tider motstridende. En vektlegging av barns trivsel, trygghet og utvikling innebærer en sterk grad av klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*) og en svak klassifisering av

barnehagens innhold (-Ce: *Transmission context*). Samtidig fordrer krav om spesifikke ferdigheter og et mer tydelig rammeplanverk en svak klassifisering mellom barnehage og stat og en sterk klassifisering av innhold (-Ce: *System context*, +Ce: *Transmission context*).

På bakgrunn av analysen er det grunnlag for å si at det har vært store endringer i læringsdiskurser fra politisk styringsnivå. Premissene for hva slags ferdigheter som anses som viktige har endret seg fra å vektlegge solidaritet, trivsel, lek og praktisk arbeid, til å vektlegge basiskompetanse, språk og mer systematisk arbeid med Rammeplanens fagområder. For å synliggjøre disse endringene og for å drøfte hva slags kunnskap som gis samfunnsmessig prioritet, vil jeg drøfte endringer i læringsdiskurser med utgangspunkt i Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

Pedagogisk identitet

Bernstein søker gjennom sin teori om pedagogisk identitet å beskrive ulike ideologiske posisjoner i utdanningspolitikken. Ulike grupper vil kjempe om å påvirke utdanningspolitikken, og pedagogiske identiteter konstrueres i ideologiske spillerom som skapes i reformprosesser og representerer ulike tilnærminger til å regulere og håndtere forandring, moral, kultur og økonomi (Bernstein 2000). Disse tilnærmingene forventes å være levde opplevelser for aktører, som for eksempel barnehagelærer og barn, gjennom å forme deres pedagogiske identitet. Hovdenak (2011, s 48) forstår pedagogiske identiteter som en form for "statsstyrt sosialisering" hvor aktører på makronivå prøver å påvirke individets bevissthetsstrukturer. Pedagogisk identitet kan i så måte dreie seg om hva slags kunnskap, verdier og interesser aktører på makronivå ønsker å gi legitimitet (Bernstein 2000).

Bernstein (2000, s 66f) skiller mellom 1) *Retrospektiv identitet*, 2) *prospektiv identitet*, 3) *Markedsidentitet* og 4) *Terapeutisk identitet*. Retrospektiv og prospektiv identitet er sentraliserte, mens markedsidentitet og terapeutisk identitet er desentraliserte. De sentraliserte identitetene kommer fra en sentral, ofte en nasjonal diskurs og har ofte sitt utgangspunkt i fortiden. Sentraliserte ressurser kan også være fremtidsrettet, men fremtiden ses med utgangspunkt i fortidens ressurser (Bernstein 2000). Desentrerte ressurser har sitt utgangspunkt i lokal kontekst og har sitt fokus på fremtiden. Dette kan tydeliggjøres ved å beskrive hva de ulike pedagogiske identitetene representerer:

Retrospektiv identitet er formet av nasjonale, religiøse og kulturelle narrativ om fortiden. Disse narrativene er rekontekstualisert for å stabilisere denne fortiden i fremtiden og det er et fokus på inputs

framfor outputs. Den kollektive, sosiale base er i forgrunnen, en base som bygger på narrativer fra fortiden. Målet her er å stabilisere denne fortiden også i framtiden (Bernstein 2000).

En *prospektiv pedagogisk* identitet har også et fokus på fortiden, men ikke på samme måte som den retrospektive pedagogiske identiteten. Prospektiv pedagogisk identitet er konstruert for å kunne takle kulturell, økonomisk og teknologisk forandring. Den er utformet av selektive rekontekstualiserte særpreg fra fortiden for å forsvare eller fremme økonomisk ytelse og fokuserer på prestasjoner som har en form for verdi. Dette krever en statlig kontroll over både utdanningens input og output (Bernstein 2000).

Terapeutisk identitet er produsert av komplekse teorier av personlig, kognitiv og sosial utvikling, ofte kalt for progressiv pedagogikk. Dette innebærer at det er en integrert metode for kunnskap og deltakelse, samarbeid og sosiale relasjoner, og utbytte kan ikke måles på en enkel måte. Videre er det nødvendig at institusjonen er autonom for å kunne skape en egen identitet (Bernstein 2000, s 68).

Lønnsomhet, investering i menneskelig kapital, markedsverdi og konkurranse mellom ulike individ og institusjoner er betegnende for en *markedsidentitet*. Autonomi er nødvendig også når det kommer til markedsidentitet. Dette på grunn av at institusjoner og dens enheter kan variere deres ressurser for å produsere et konkurransedyktig resultat. Dette betyr at institusjoner har autonomi over egen posisjon på markedet for å få størst mulig utbytte av individer (Bernstein 2000).

Sentralisering av verdier, desentralisering av innhold

Etiske grunnverdier, solidaritet og demokrati er som nevnt sentrale verdier på 1970- og 1980-tallet. Dette kan sies å representere en retrospektiv pedagogisk identitet fordi det er snakk om felles nasjonale og kulturelle verdier som skal være grunnleggende for barnehagens virksomhet. En videreføring av nasjonale og kulturelle verdier innebærer en viss grad av statlig styring, men det legges imidlertid ingen føringer for *hvordan* dette skal ivaretas i barnehagen. Innrammingen blir dermed svak (Bernstein 1990).

Verken på 1970- eller 1980-tallet legges det sterke statlige føringer når det kommer til læring i barnehagen. Læring er knyttet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og utvikling av praktiske ferdigheter. Dette skal barn tilegne seg gjennom å få kunnskap om ulike yrkesroller og samfunnet generelt, blant annet gjennom kontakt med nærmiljøet og lokalsamfunnet. Kunnskap kan dermed sies å være knyttet til praktiske ferdigheter som kan være nyttig for

et framtidig arbeidsliv. Utvikling av barns ferdigheter skjer i tilknytning til lokal kontekst og med utgangspunkt i barns interesser, noe som også kjennetegner en desentrert terapeutisk identitet (Bernstein 2000). En desentrert terapeutisk identitet er produsert av komplekse teorier for personlig, kognitiv og sosial utvikling, og kjennetegnes av en integrert metode for kunnskap og deltakelse.

Kunnskap i tilknytning til lokal kontekst og læring med utgangspunkt i barns interesser, forutsetter at barnehagen har en viss grad av autonomi over sine ressurser. Det betyr at det i stor grad er opp til profesjonene å utforme barnehagens innhold. På denne måten blir innrammingen svak (Bernstein 1990) og kunnskap er noe som skapes mellom de voksne og barna i barnehagen. Utover 1990-tallet blir dette mer komplekst.

Mot en prospektiv identitet

På lik linje med stortingsmeldinger fra 1970- og 1980-tallet, står den retrospektive og den terapeutiske pedagogiske identiteten sterkt i stortingsmeldingen fra 1990-tallet. Solidaritet, toleranse og demokrati er grunnverdier barnehagen skal tuftes på. Barndommens egenverdi, og barns trygghet, omsorg og utvikling skal ivaretas i barnehagen. Barnehagen skal også verne om barns identitetsutvikling tilknyttet hvert enkelt barn sin kulturtilhørighet, noe som fordrer tett oppfølging av personalet.

Samtidig kan man på 1990-tallet se en sterkere grad av statlig styring. Fra å handle om praktisk yrkeskunnskap handler kunnskap om å utvikle en mer generell basiskompetanse som skal være anvendelig i et fremtidsperspektiv. Kunnskap knyttes på denne måten ikke til noe konkret. Selv om dette eksplisitt ikke baseres på økonomisk argumentasjon, stilles det krav til fremtidig kunnskap på en annen måte enn tidligere. En kan derfor se *antydninger* til en prospektiv identitet hvor det ønskes at barns skal være rustet til å møte og ivareta samfunnets fremtidige behov. Dette kan sies å representere en ny måte å snakke om kunnskap på.

Etter år 2000 blir den prospektive pedagogiske identiteten fremtredende i mye sterkere grad. Nytt fra tidligere, introduseres tidlig innsats med fokus på språk- og språkopplæring som en måte å nå målet om sosial utjevning på. Sosial utjevning og visjonen om at alle barn skal delta aktivt i et demokratisk fellesskap kan sies å representere rekontekstualiserende særpreg fra fortiden og brukes samtidig som argument for en omfattende satsning på språkopplæring. Videre skal tidlig innsats og effektive læringsløp også fremme økonomisk

utbytte på sikt. Dette bidrar til å konstruere en prospektiv pedagogisk identitet (Bernstein 2000). Denne identiteten er som nevnt konstruert for å kunne takle kulturell, økonomisk og teknologisk forandring. Prospektiv pedagogisk identitet er utformet av selektive rekontekstualiserte særpreg fra fortiden for å fremme økonomisk ytelse. Det fokuseres derfor på prestasjoner som har en form for verdi, noe som krever en statlig kontroll over både utdanningens input og output (Bernstein 2000).

Samtidig kan man også se tendenser til en markedsorientert pedagogisk identitet. En markedsorientert pedagogisk identitet er nært knyttet opp til en prospektiv identitet, men styres av markedet (Bernstein 2000). Til forskjell fra en prospektiv pedagogisk identitet har en markedsorientert pedagogisk identitet autonomi over sine ressurser. En desentralisert markedsidentitet kan derfor ikke være en del av et nasjonalt rammeplanverk, men kan være innebygd i et styringsdokument gjennom for eksempel et lovverk. Ved for eksempel å lovfeste språkkartleggingsverktøy blir dette implisitt en del av barnehagens styringsdokument uten at det legger direkte føringer for praksis.

En markedsorientert pedagogikk kan ifølge Bernstein knyttes til en ny-liberal orientering, kjennetegnet av blant annet konkurranse mellom ulike institusjoner eller ulike individ. En prospektiv pedagogisk identitet kan derfor utvikles til en markedsorientert identitet om det for eksempel blir mer konkurranse mellom barnehager eller mellom individ ved bruk av for eksempel testresultater som et mål på kvalitet i den enkelte barnehage. Dette medfører et fokus kun på utdanningens output og et fokus på å tilfredsstille eksterne konkurransekrev. En markedsidentitet vil derfor sette diskursenes ytre verdi i fokus (Bernstein 2000). En konsekvens av dette kan være at tidlig innsats for livslang læring reduseres til et mål om å produsere konkurransedyktige og driftige individ.

Nye identitetskonstruksjoner: En schizoid identitet

Ifølge Bernstein (2000, s 71f) eksisterer det i dag nye former for spenning og muligheter for endring i forholdet mellom offentlige pedagogiske identiteter og markedet. En offentlig institusjonalisering og en legitimering av markedsidentitet har ført til en svekking av stabile, kollektive ressurser i identitetskonstruksjoner, som igjen har ført til en utleiring av nye identitetskonstruksjoner. Bernstein (2000, s 78) hevder derfor at vi har en ny posisjon i utdanningen: *den pedagogiske schizoide posisjon*. Dette innebærer produksjon av en sekulær, markedsstyrt offisiell pedagogisk diskurs når det kommer til praksis og innhold,

samt en større grad av segmentering og spesialisering. De nye identitetene erstatter ikke automatisk de etablerte identitetsformasjonene, men eksisterer *i tillegg til* de andre identitetene. Dette kan illustreres på følgende måte:



Denne figuren illustrerer at barnehagen står i et spenningsfelt mellom en sentralisering og en desentralisering, mellom det kollektive og det individuelle, mellom det enkelte barns behov for trygghet og samfunnets behov for økonomisk vekst. Dette innebærer at det offentlige og private møtes i større grad enn tidligere. Markedskrefter, økonomisk konkurranse, konkurranse mellom individ og ulike barnehager har i de siste årene vokst fram i norsk barnehagepolitikk. Samtidig står barnehagens grunnverdier som lek, trivsel, demokrati og solidaritet fremdeles sterkt. Dette skaper nye former for spenning og muligheter for forandring i forholdet mellom offentlige pedagogiske identiteter og i pedagogisk kontekst for overføring, ervervelse, tempo på forventet læring og evaluering (Bernstein 2000). Ved fremvekst av lokale identiteter kan derfor barnehagens pedagogiske identitet bli kompleks og sammensatt. Dette vil bli drøftet i det følgende.

Hva slags kunnskap foretrekkes?

Analysen viser at det har forekommet flere endringer når det kommer til hva slags pedagogiske identiteter som er gjeldende i stortingsmeldinger rettet mot barnehagen. Fra å handle om tilknytning til nærmiljø, erfaring og opplæring til praktiske ferdigheter, kan man si at kunnskap,

særlig i det siste tiåret, i større grad handler om å fremme konkurransedyktige individ.

Bernstein (2000) hevder at markedsprinsipper i større grad styrer politikk og utdanning, og at markedsrelevans har blitt et nøkkelkriterium for seleksjon av diskurser, deres form og relasjon til hverandre. Bernstein (2000, s 86) skriver at

Knowledge should flow like money to wherever it can create advantage and profit. Indeed knowledge is not like money, it *is* money. Knowledge is divorced from persons, their commitments, their personal dedications.

Markedet har skapt noen forskyvninger som har ført til at kunnskap har blitt dehumanisert og separert fra det dedikerte selvet. Det at kunnskap har fått en markedsverdi gjør seg synlig gjennom blant annet et fokus på målbare ferdigheter og måling av utdanningens utbytte.

Adolfsson (2012, s 21) skiller mellom en deregulert målrasjonell kunnskapsdiskurs og en sosiokulturell orientert kunnskapsdiskurs. En sosiokulturell orientert kunnskapsdiskurs kjennetegnes av at kunnskap betraktes som noe som skapes i en sosiokulturell kontekst (Adolfsson 2012, s 31). En deregulert målrasjonell kunnskapsdiskurs kjennetegnes av at kunnskap blir sett på som et middel til å oppnå fastsatte mål, samt at kvaliteten på kunnskapen vurderes ut fra om fastsatte mål er oppnådd. Adolfsson hevder at det i svensk utdanningspolitikk har vært en forskyvning mot en arbeidsregulert kunnskapsdiskurs, som kjennetegnes av en orientering direkte rettet mot å skape kvalifisert arbeidskraft. Videre hevder han at man kan se en forskyvning mot en innholds- og resultatorientert kunnskapsdiskurs (Adolfsson 2012, s 30) hvor kunnskap betraktes som noe gitt og gis legitimitet ut fra eksterne forhold som for eksempel økt kvalitet i utdanningen. Dette innebærer en sentral styring av barnehagens innhold og måling av kvalitet på utdanningen. Kunnskap blir dermed knyttet til det å oppfylle bestemte behov i en objektiv verden (Schiro 2008), noe som kan komme til uttrykk gjennom en språkbruk hvor begrep som kvalitet, konkurranse, effektivitet og målstyring er sentralt.

Coleman (1992) hevder at staten i det moderne, vestlige samfunn har en økende interesse for barns framtidige prestasjoner og bruker begrepet rasjoneringsgevinst som en betegnelse på sosiale institusjoners rasjonelle fundament. Med dette menes at staten vurderer barns framtidige lønnsomhet eller manglende lønnsomhet, og hva det vil medføre av kostnader å få et bedre sluttprodukt. Rasjonaliseringsgevinst kan oppnås ved at for eksempel staten tar ansvar for barns kognitive utvikling. Et moment når det kommer til rasjonaliseringsgevinst er å

hindre en skjev utvikling (Coleman 1992). Derfor anes det som viktig å sette inn tidlige tiltak for å forhindre at barn i framtiden blir en utgiftspost for samfunnet. Ved fokus på læringsutbytte, effekt og økonomisk gevinst illustrert gjennom regnestykker, blir det enkelte barns muligheter og begrensninger både ovenfor seg selv og samfunnet tydelig (Steinsholt 2009).

Vektlegging av fellesskap og demokratiske verdier kan bli utfordret av et stadig økende fokus på det enkelte individs prestasjoner, og barns utvikling kan i større grad sies å handle om optimalisering av menneskelig kapital (Hermann 2007). En konsekvens av dette kan bli at staten kontrollerer utdanningens input og output (Bernstein 2000) og at kunnskap kun handler om å skape resultater på en sikker måte (Biesta 2009). På en annen side tillegges også barns lek, trivsel og trygghet vekt, noe som knytter kunnskap til noe som skapes i øyeblikket i en bestemt kontekst.

En større grad av statlig styring, samtidig som en ser tendenser til en markedsorientering og en fremvekst av lokale pedagogiske identiteter setter barnehagen i et spenningsfelt. På bakgrunn av dette kan man si at kunnskap både får en sosiokulturell dimensjon (Säljö 2003, Adolfsson 2012), en mål- og resultatstyrt dimensjon (Bernstein 2000, Adolfsson 2012) og en konserverende dimensjon hvor samfunnets nasjonale og kulturelle verdier skal bevares. Spørsmålet er hva som vil tillegges mest vekt, og hvor stor innflytelse stortingsmeldinger vil få over barnehagens innhold.

Avslutning

Ved å knytte ulike læringsdiskurser til Bernsteins teori om pedagogisk identitet, ble både likheter, motsetningspoler og spenningsfelt i de norske stortingsmeldingene synlig. De ulike pedagogiske identitetene som er beskrevet i denne artikkelen peker fram mot at barnehagen, sånn som den er omtalt fra politisk hold, innehar elementer fra alle pedagogiske identitetene. Barnehagen har også på bakgrunn av fremvekst av lokale identiteter utviklet en pedagogisk schizoid identitet. Om vi får en sterk grad av statlig styring av barnehagens innhold og en målstyring av resultat, betegnet som en blanding mellom en prospektiv og en markedsorientert pedagogisk identitet, får vi en større vektlegging av utdanningens output og kunnskapsdiskursens ytre verdi (Bernstein 2000). Kunnskap som humankapital og måling av kunnskapens utbytte kan i ytterste konsekvens true den barnehagens terapeutiske og retrospektive identitet, slik at grunnlaget for dialog, meningsskaping og samspill forsvinner (Steinsholt 2009). En konsekvens av dette kan

være at kunnskap kun får en målstyrt, økonomisk dimensjon knyttet til et brutto nasjonalprodukt. Spørsmålet er om dette er en utvikling i ønsket retning, eller om en større vektlegging av kunnskapsdiskursens ytre verdi vil føre til større sosiale forskjeller.

Hva som vil bli prioritert i framtidens barnehagepolitikk er vanskelig å anslå. Selv om staten fastsetter overordnet innhold for barnehagen, er innholdet under debatt og endres med jevne mellomrom (Gilliam og Gulløv 2012, s 58). Staten kan legge premisser for hva slags kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet, men det går ingen direkte linje fra politiske ambisjoner til pedagogisk praksis. Diskurser overføres og omformes som nevnt gjennom flere ulike rekontekstualiseringsarenaer (Bernstein 2000, s 37), og hva som overføres avhenger av grad av statlig styring og hvordan kunnskap manifesterer seg i ulike barnehager og gjennom ulik praksis. Hva slags pedagogisk identitet som vil gjøre seg gjeldende framover, avhenger blant annet av det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt og hvor stort innpass de ulike kunnskapsforståelsene vil få i barnehagens hverdagsliv.

Referanser

- Aasen, Petter (2003): What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I Michael Apple red: *The State and the Politics of Knowledge*, s 109-149. New York: Routledge.
- Apple, Michael (2003): The State and the Politics of Knowledge. I Michael Apple red: *The State and the Politics of Knowledge*, s 1-24. New York: Routledge.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2012): Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 15-38.
- Bernstein, Basil (1975/2003): *Class, Codes and Control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control. Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.

- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Biesta, Gert (2009): *God utdanning i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coleman, James Samuel (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge Mas: Belknap Press.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (2008): *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzel.
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, Eva (2012): Modern childhood: Historical and comparative perspectives. I Anne-Trine Kjørholt & Jens Qvortrup red. *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*, s 90-107. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Haugen, Cecilie (2012): Ulikhetens kompleksitet. Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), 337-347.
- Hermann, Stefan (2007): *Magt og opplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hernes, Gudmund & Knudsen, Knut (1976): *Utdanning og ulikhet. Levekårsundersøkelsen*. Oslo: NOU 1976:26.
- Hovednak, Sylvi Stenersen (2011): *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan (2013): Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1) 1-4.
- Korsvold, Tora (2008): *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejsler, Jon Benedicto (2013): Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen. Når "barnets danning" blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. I Kjetil Steinholt & Maria Øksnes red: *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, s 69-94. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kristiansen, Andrew (2012): *Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og Reproduksjon*. Oslo: Unipub Forlag.

- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012): Kunnskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunnskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 5-14.
- Mausethagen, Sølvi (2013): Governance through concepts: The OECD and the construction of "competence" in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education* 4(1), 161-181.
- Nygård, Mette (2015): Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 11(7), 1-18. Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schiro, Michael (2008): *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publication.
- Steinsholt, Kjetil (2009): Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson red. *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* s 11-32. Trondheim: Tapir.
- St.meld.nr. 17 (1977-78): *Barns oppvekstskår*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- St.meld.nr. 93 (1980-81): *Barnehager i 80-årene*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet
- St.meld.nr. 8 (1987-88): *Barnehager mot år 2000*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- St.meld.nr. 27 (1999-2000): *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.meld.nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 24 (2012-2013): *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thoresen, Ingeborg Tveter (2009): Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk Barnehageforskning* 2(3). 127-137.

Artikel 3



The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content

Mette Nygård

To cite this article: Mette Nygård (2017): The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, DOI: [10.1080/20020317.2017.1297017](https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>



© 2017 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 10 Apr 2017.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 382



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=znst20>

The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content

Mette Nygård

Queen Maud University College of Early Childhood Education and NTNU, Department of Teacher Education

ABSTRACT

When the responsibility for ECEC institutions was placed under Ministry of Education and Research in 2006, the ECEC institution as a learning area was brought in to the foreground in early education and care policy. Norwegian ECEC institutions have been subject to a greater degree of state control, and we can ask if the state is trying to undermine the profession's autonomy through a strong degree of control over the content in education. This article is based on interviews with eight preschool teachers with long experience working in ECEC institutions. I will illuminate their subjective experiences of the ECEC institution as a learning arena for children, and discuss how they position themselves as agents due to a greater degree of state control. Thus, the relation between the pedagogic and the official recontextualising field will be discussed. Autonomy and the concept of framing will be central.

KEYWORDS

Early childhood education and care; Bernstein; learning; framing; profession; autonomy; positioning


Introduction

The Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions have undergone significant changes over the last 10 years. In 2006, the responsibility for ECEC institutions was placed under the Ministry of Education and Research. The Framework Plan for the Content and Task of Kindergartens was also revised that year, and the subject areas in the Framework Plan were given a clearer connection to the subject areas in the curriculum for the Norwegian primary and secondary school *Kunnskapsløftet* [Knowledge Promotion Reform]. These changes brought the idea of the ECEC institution as a learning arena more into the foreground than had previously been the case, and learning has also been brought closer to the quality concept (Biesta, 2011; Dahlberg, Moss, & Pence, 2010; Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Nygård, 2015; Østrem et al., 2009). In the new policy for Norwegian ECEC institutions, learning is also linked to economic concerns by focusing on future human capital (White Paper no. 16, 2006–2007; White Paper no. 41, 2007–2008; White Paper no. 24, 2012–2013). Thus education and economic planning have been more tightly linked together (Qvortrup, 2012).

Norwegian ECEC policy builds on complex and at times contradicting learning discourses (Nygård, 2015, 2016), and different agents will be interested in establishing premises for the type of knowledge

that should be assigned societal legitimacy (Bernstein, 2000/1995). This conflict plays out in different arenas. Bernstein (2000/1995) distinguishes between the official and the pedagogical recontextualising field. The official recontextualising field is directly controlled by the state authorities, for example through legislation and bureaucratic regulations, while the academic pedagogy community constitutes the pedagogical recontextualising field. Bernstein claims that through strong control the state is attempting to weaken the pedagogical recontextualising field and reduce its autonomy over the construction of the pedagogical discourse (Bernstein, 2000/1995, p. 33).

Although the official guidelines for the content of ECEC are more comprehensive and detailed than earlier, there is no clear line from political ambitions to pedagogical practice (Bernstein, 2000/1995). Cuban (1993) claims that evidence of curriculum reforms and political pressure is scarcely to be found in practical work, and Hopmann (2010) believes that tradition and culture influence what is happening on the practical level more than political decisions. The degree to which political guidelines impact practice is difficult to measure. By interviewing preschool teachers¹ with long experience in ECEC institutions I will illuminate their experiences and subjective understandings of the changes in the ECEC as a learning arena over the last 10–15 years. My aim is to describe if and in what way external regulations influence the preschool teachers'

CONTACT Mette Nygård  mny@dmh.no  Queen Mauds University College of Early Childhood Education and NTNU, Department of Teacher Education, Trondheim, Norway.

© 2017 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

autonomy through an analysis of how they position themselves as agents. The research question for the article is: *In what way do preschool teachers position themselves as agents viewed in the light of the increase in state control of the content in ECEC institutions?* Bernstein's concept of framing is put to use as an analytical tool to illuminate the relation between external regulations and the preschool teachers' positioning.

Political context

When the responsibility for Norwegian ECEC institutions was assumed by the Ministry of Education and Research in 2006 it formally became part of the learning pathways. ECEC institutions have also been given greater attention on the political level, both nationally and internationally, and this has led to a greater focus being placed on ECEC institutions as a learning arena. According to Hennem, Pettersvold, and Østrem (2015, p. 308), there is also a keener focus on children's goal attainment, which may lead to learning being more structured and goal oriented.

The higher expectations for learning outcomes of children in ECEC institutions (Greve, 2015; Nygård, 2015, 2016) may be tied to the fact that societal development in recent years has become more knowledge-intensive and differentiated (Adolfsson, 2012; Gulløv, 2012; Kampmann, 2013; Korsvold, 2008; Krejsler, 2013; Steinholt, 2009). Early efforts, language and mapping of skills are central discourses in today's ECEC policy (White Paper no. 16 (2006–2007); White Paper no. 41 (2008–2009); White Paper no. 24 (2012–2013), and more explicit expectations are being set for what a child should be able to do and know at various points in time.

Norwegian ECEC policy demonstrates continuity and diametrical opposites, and also lies in a field of tension between pedagogical identities and knowledge seen in relation to the knowledge society of the future and to economic growth, but at the same time also to social competence, democracy and solidarity (Nygård, 2016). Even if the state determines the overriding content of ECEC institutions, the content is continually being debated and undergoing continuous change (Gilliam & Gulløv, 2012). The degree of transmission also depends on the degree of state and local-authority control and how knowledge manifests itself in different ECEC institutions and through practices (Bernstein, 2000/1995). The type of understanding and interpretation the preschool teachers have in terms of learning, and the profession's degree of autonomy in its practice, are key points of discussion in this article.

Profession

The term 'profession' may be defined as 'a professional work category united by decisive influence and autonomy when it comes to defining the contents, quality criteria, control mechanism, education, certification and ethics of work' (Frostenson, 2015, p. 21). A profession generally has a specialised education (Molander & Terum, 2008) and performs its work on behalf of society. This work or the profession's duties are defined in a social mandate (Grimen, 2008). The position of preschool teacher is a professional work category, tasked with carrying out duties on behalf of society and obliged to administrate society's interests in close cooperation with the homes of the children. What is in the children's best interests must be a fundamental consideration for the performance of the profession (section 1 of the Kindergarten Act, 2005; The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, 2011). Preschool teachers are thus a connecting link between society and the individual, and accordingly has different and complex interests to uphold.

Performing a profession may be understood as a place where skills and policy meet (Østrem, 2015, p. 263). A person working in a profession may thus be claimed to be in a field of tension between various types of responsibility. We may distinguish between professional responsibility and accountability. Professional responsibility is connected to trusting that a performer in the profession will act according to moral knowledge and judgement, while accountability refers to how a performer in a profession is obliged to deliver results based on predetermined goals. These results are checked by others outside the profession.

Since the 1980s, preschool teachers have increasingly been given additional tasks and their work methods have been changed as a result of bureaucratisation and the management by objectives system (Korsvold, 1997), and more and more demands and formalised procedures are added to their mandate (Børhaug, 2011). As ECEC institutions have become part of the national education strategy and more closely linked to the knowledge economy, this may have contributed to changing the conditions relating to the performance of the profession for preschool teachers. Global competition and optimisation of human capital are exerting greater pressure on how agents such as preschool teachers may facilitate for children to develop their competence to become 'creative, innovative and enterprising agents' (Krejsler, 2013, p. 72). Therefore, preschool teachers have landed in a tension field between a number of expectations and requirements (Greve, 2015; Østrem, 2015).

The pedagogical discourse and the concept of framing

Bernstein (2000/1995) described rules which shape social construction of the pedagogic discourse and its varying practices. He sought to explain the internal logic of pedagogic discourse and how different forms of communication may help to maintain the various discourses. Pedagogic discourse is defined as 'a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relation to each other, and a discourse of social order' (Bernstein, 2000/1995, pp. 32–33). The pedagogic discourse thus includes rules which create skills, rules regulating relationships to each other and rules creating social order.

State control may establish the premises for pedagogical practice by, for example, having a Framework Plan. Strong state control gives strong frames for communication, while weak guidelines conversely give weak frames. Framing refers to the relationship between *transmitters* (the preschool teachers) and *acquirers* (the children). Bernstein developed models where the structure of the pedagogic discourse was analysed so that the pedagogical practice could be described. Framing may therefore be described as a way of realising a discourse (Bernstein, 2000/1995, p. 80).

A more detailed explanation of this will be provided and discussed in the next section.

Selection and method

One of the goals of my research project was to illuminate the experiences preschool teachers talk about when it comes to possible changes relating to the ECEC institution as a learning arena. I therefore interviewed eight preschool teachers with experience ranging from nine to 25 years in ECEC institutions. I interviewed selected preschool teachers from four municipalities, where the ECEC institutions had different structures and ownership, including municipally run, privately operated, and base and unit organised institutions.² The informants also worked with different age groups.

The interviews lasted between an hour and an hour and a half. I applied a semi-structured interview guide (Kvale, 2012, p. 143). This means that I had drawn up an overview of various topics and proposals for key questions I wanted to ask. The main topics in my

interview guide were centred on how a regular day in the ECEC institution looks like, the informants' reflections about the ECEC institution as a learning area and children's learning, the ECEC institution's priority area, and how the informants relate to political priority areas. I was also open for the informants to introduce topics I had not prepared in advance. My concern was therefore to be attentive to follow up what the informants focused on. The interviews were recorded on a tape-recorder and then transcribed. The information from the study is treated properly due to the guidelines of the Norwegian National Research ethics committees.³ The data material is handled confidentially, meaning only the researcher can identify the responses from the informants. All the informants have been made anonymous and no one can find out what preschools or teachers have participated in the study. In the reproduction of my data material fictitious names have been used.

I will shortly present the eight informants. *Inger* graduated in 1989, and started to work in an ECEC institution right away. In all, she has worked in the same ECEC institution for 19 years, both as a preschool teacher and as a head teacher. *Sigrid* and *Berit* work in the same ECEC institution. *Sigrid* worked both as an assistant and as a skilled worker before she graduated as a preschool teacher in 2000. *Berit* graduated as a preschool teacher 25 years ago and has worked in two different ECEC institutions before she started in this institution. *Karen* graduated in 2007, and has worked in the same institution since then. *Stine* and *Linn* work in the same institution. *Stine* graduated in 2006, and has worked in this institution since 2012. *Linn* started to work as an assistant in the late 1980s, and graduated as a preschool teacher in 2004. *Elise* and *Torun* also work in the same institution. *Elise* graduated in 2003, and *Torun* graduated in 1997. Both *Elise* and *Torun* have worked as assistants and preschool teachers. *Torun* has worked in the same institution since 1990.

In the schematic outline below, the informants are presented together with information about the various institutions. I would like to clarify that this is not a comparative study. The selection of institutions and informants is made to obtain a composite and diverse data material based on an idea that various municipalities and institutions promote various focal areas, and thus, various opportunities for preschool teachers positioning.

Name	Children age	Ownership	Type of institution	Municipality
Inger	3–5 years old	Privately operated	Unit organised	Large
Sigrid	0–3 years old	Municipally run	Base organised	Middle-sized
Berit	3–5 years old	Municipally run	Base organised	Middle-sized
Karen	3–5 years old	Municipally run	Base organised	Large
Stine	0–3 years old	Municipally run	Unit organised	Small
Linn	3–5 years old	Municipally run	Unit organised	Small
Elise	0–3 years old	Municipally run	Unit organised	Small
Torun	3–5 years old	Municipally run	Unit organised	Small

To summarise, these informants are suitable to illuminate the increase in state regulations and how preschool teachers are positioning themselves in consequence of the increase in state control content.

Analysis

The transcribed interviews were read several times and then systematically analysed. To gain an overview of the data material I initially undertook a thematic analysis so I could analyse themes across the material (Mason, 2002; Thagaard, 2013, p. 181) both to visualise the width of the material and the material in its entirety. I therefore categorised the material into various topics, like *state control, children's learning, content, the ECEC institution in relation to school, how to work with the subject areas in the Framework Plan, municipal priorities, and so on*. I would like to point out that the aim was to preserve a holistic perspective in the material, and therefore the information from each respondent was kept in the context it originally appeared in. The thematic analysis was nevertheless useful for gaining an overview of the material and for highlighting similarities and differences between the statements made by the informants.

After obtaining a thematic overview of the material, I applied Bernstein's code theory, emphasising *framing* (Bernstein, 1975/2003, 2000/1995), to describe the topics which emerged from the thematic analysis. Framing describes various forms of control which regulate and legitimise communication in pedagogical relationships, meaning how things are spoken about and what type of space is constructed. Framing is therefore used to analyse different forms of legitimate communication and to illuminate relationships within a context (Bernstein, 2000/1995). As mentioned above, Bernstein, 2000/1995, p. 13) distinguishes between two systems of rules which are regulated by the framing: the rules for social and discursive order (Bernstein, 1975/2003, 2000/1995). The rules for discursive order, the *instructional* discourse, refer to the nature of control over the selection of communication, its sequencing, its pacing and the criteria (Bernstein, 2000/1995, pp. 12–13). The instructional discourse is always embedded in the rules for social order, the *regulative* discourse. The rules for social order forms relationships take in pedagogical practice, as well as expectations for conduct, character and manner (Bernstein, 1990). In the case of strong framing (+Fe) the expectations for conduct and behaviour are high, while in the case of weak framing (-Fe) the expectations are low (Bernstein, 2000/1995, p. 13).

In this article, the instructional discourse is related to various skills that are considered as important, priorities, pacing, criteria and evaluation. Rules for

social order are related to expectation of conduct, character and manner both to the children and the preschool teachers. The internal value of framing (\pm Fi) describes the degree of influence a child has on learning, and the external value of framing describes whether the preschool teachers have a low (+Fe) or high (-Fe) degree of control over the communication/pedagogy in the transfer context, i.e. the relative autonomy of the teachers based on external regulations.

Important findings from the study will now be presented and discussed according to Bernstein's framing theory.

Presentation and discussion of findings

ECEC institutions have been subjected to a higher degree of state control, and due to this have followed a stronger classification of the ECEC institutions. This means stricter obligations when it comes to content, staff competence and the type of knowledge to be transmitted (Nygård, 2015, 2016). A higher degree of state control of content and the type of knowledge to be transmitted in ECEC institutions are overriding premises for the findings that are presented. Below I will illuminate how preschool teachers position themselves in relation to the stricter guidelines.

Social order: acceptance of mandate

The preschool teachers I have interviewed experience that in the course of the last 10 years increasing demands have been set on the performance of their profession. According to the informants, changes linked to the mandate and content have been particularly prominent after ECEC institutions were placed under the Ministry of Education and Research. The changes mean that they have more governance documents from the state and local authorities that they are obliged to comply with (+Fe). More governance documents imply clearer guidelines for the content of ECEC institutions as well as more demands on the competence of the staff (+Fe). The changes have been experienced as positive for most informants. Elise and Stine have expressed the following thoughts about the change:

Earlier the ECEC institution was like 'a second home'. There was a sofa in the corner, like, in 2000 when we started here. With potted plants on the table and high table and high chairs [...]. Now we have decorated here in a completely different way. We want it to be an institution of learning. We're not housewife substitutes any more, we're preschool teachers! We are educators! (Elise)

We have shifted much of the focus, like 'service staff and housewife substitutes. We don't dry and wash

clothes here anymore, we don't. This is something the parents look after. The parents have the full responsibility for all the practical matters to do with their child, everything from the water bottle, clothing and more of the meals. They still get what they pay for in the form of what things cost, but we have moved on so that we can have focus on the educational aspect of our job. (Stine)

The preschool teachers have implemented measures relating to the furnishing in the ECEC institution and practical chores to promote and highlight the ECEC institution as an educational institution. They want to have greater focus on the educational aspects of their job by highlighting their role as educators and the ECEC institution as an educational institution.

Classification, which in this case means governmental control over the content of ECEC, establishes premises for the social space. The strength of the classification creates social divisions, and these in turn establish different identities and voices (Bernstein, 2000/1995, p. 12). Classification thus forms the awareness in the acquisition of the preschool teachers' identities and regulates communication in educational relationships (\pm Fe), for example between the preschool teachers or between the preschool teachers and the children.

Different values of framing lead to different expectations relating to conduct, character and behaviour. Strong framing of practice (+Fe) may be said to create higher expectations for the preschool teacher's identity and way of being, such as promoting oneself as an educator by changing the work methods and ways of speaking about one's profession. Stronger classification of the content (Nygård, 2015, 2016) may therefore be claimed to have contributed to strengthening the regulation discourse (+Fe), hence establishing a clearer hierarchy and expectations for the preschool teachers conduct (Bernstein, 2000/1995).

Different possibilities for positioning: halfway between and resistance?

Expectations for conduct and behaviour are also influenced by how much control the local authority has over the ECEC institutions and the demands and expectations the head teacher has for the institution to be a learning arena. The strength of this regulatory control (\pm F) is thus important for the opportunities preschool teachers have to position themselves in the performance of their profession.

Linn experiences that the introduction of additional governance documents has changed the conditions relating to what one is expected to be working on when it comes to children's learning. She finds

that the formal learning activities (+Fi) are what the local authority recognises:

I feel that it may be the planned activities that are highlighted externally. But we who work here know that this might not be where all learning takes place, you know? For some, the activities are the most important learning arena, but for someone who is not always attracted to the activities, then for example role play may be the most important learning arena. Thus in a way it's a question of balance. I feel that we're good at making activities and this type of learning visible. But the learning we know takes place in role play is more difficult to make visible.

Several of the informants experience that the planned learning that can be *documented* is what is recognised externally, but they have personal experience of children learning in different ways and in different contexts. As this learning is not as easy to document, they find that it is not recognised in the same way as more 'measurable' results. Rather than change her practice by introducing more planned learning activities and evaluating the learning outcome, Linn and her colleagues have chosen to work with their own competence to be able to document the learning that takes place in all situations for the different children. She states that no skill has more value than another, and recognises each child's interests and individual development. She does acknowledge, however, that this may be a challenging way of working with learning, and it may be difficult to gain recognition for this type of documentation externally.

Inger has also felt the pressure to work more with planned learning, and also confirms that this changed with the implementation of the Framework Plan in 2006:

With the Framework Plan in 2006 there was an even stronger focus on learning and subject areas. We felt it was expected [by the state and local authorities] to change the ECEC institution so it would be more like a school [...]. But we did it in our way, then. Not as literally as it might have been interpreted.

Inger states that with the new Framework Plan and the increased state and local-authority control of the ECEC content, new governance programmes were introduced and also clearer guidelines were provided for what and how the children were to learn (+Fi). Even though she felt pressure from the state and the local authority, in her institution they worked to design their practice based on a more comprehensive understanding of learning based on children's playing and interests (-Fi). As mentioned, Inger was the head teacher in a privately operated institution, and therefore had more influence framing the content than the other informants. Despite that, it became difficult to maintain such a practice because the framing of their professional performance had been restricted. Inger and Linn therefore both believe that they must fight,

both with the parents and the local authority, to gain recognition for this way of working with learning.

To summarise, one could say that all of the informants experience that there is now a greater focus on overriding goals for the ECEC institution as well as on the subject areas in the Framework Plan. They experience that there has been an increase in guidelines relating to what should be carried out in the ECEC institution, and that various authorities and stakeholders establish stricter demands on working with children's learning (+Fe). Stronger classification of the ECEC content implies clearer rules for realisation, which means that the acquirer has less control over selecting what is to be communicated, and sequences, criteria and control of the social base which makes transmission possible (Bernstein, 2000/1995, pp. 12–13). With more direct control over the educational content and methods, we will see a stronger framing of the practice. This means that preschool teachers have less control over selecting content (+Fe) and that the children have less control over communication in an educational context (+Fi). At the same time the opportunity for selecting content in the day-to-day affairs at (\pm Fe) will vary according to the varying degrees of control over the content and expectations for conduct and behaviour in the profession. Not least, the opportunity to choose content will vary and depend on how feasible it is to rebel against the regulating discourse.

The fight for hegemony over the pedagogical discourse is therefore playing out in various recontextualising fields, but the question of what kind of discourse is appropriate today is more conditional on ideology in the official recontextualising field and the relative autonomy in the pedagogical recontextualising field (Bernstein, 2000/1995, p. 53). The data material shows that practice is designed in different ways depending on the degree of control over the content. The degree of autonomy therefore varies from one ECEC institution and one municipality to the next. Who is victorious in the struggle over the pedagogical discourse will be decisive for how the practice is designed. Preschool teachers hence position themselves differently as agents according to their assignment. I will illuminate this by highlighting the reflections of preschool teachers on changes to their mandate, with the primary focus on their experiences linked to the ECEC institution as a learning arena for children.

Selection over communication: what is valid content?

Most of the informants find it positive that the ECEC institution has been given more and clearer guidelines from the political level, and also find that this gives the institution a richer content. The preschool

teachers are working with a higher awareness of teaching and learning than previously, and they want to render the learning that actually occurs on a day-to-day basis more visible. Sigrid states that 'we have to document and prove what the children learn' to both increase the understanding of the ECEC institution as a learning arena, and to show the politicians what is being done. Sigrid states that they are working more systematically with children's learning than earlier, and that they have improved their skills in planning good learning processes in the day-to-day affairs. This experience is also shared by Berit:

We set aside that time between 9 and 10.30 am. Then we have full focus on the children. Then there are no telephone calls, and nobody can come and intrude, because then we are there for the children. And we also try to do that at all other times, but we have allocated time each day where we must have focus on the children's learning processes.

Berit states that parts of the day in are controlled by the adults, where they plan activities within certain frames. Artwork, playing with building blocks or planned outdoor activities are highlighted as activities where adults participate as active facilitators. They stay close to the children to be able to motivate and challenge them to explore and solve problems. Berit says that they are not too interested in having the children acquire specific skills; rather they want to stimulate the children's creativity and their active search for knowledge.

The preschool teachers document the children's learning processes in both planned activities and in less planned activities. Sigrid says that they are working every day to make the ECEC institution a good learning arena for the children, and that they are aiming to work even better to maintain the focus on what and how they work with the children's learning. Karen also offers some thoughts on this:

Being busy with one thing over time, but in so many different ways, really helps us adults keep track and remain focused. Because there are so many tracks to follow. But there's something about staying on something, really, even if it's nice with side tracks too, but these are not what we should keep our focus on. So we try to be a bit goal-oriented too.

Working with children's learning in this manner is not a random exercise. Karen is not striving to help the children to acquire specific skills, and states that she wishes to be in dialogue with the children and satisfy their interests and involvement, thus stimulating development, creativity and learning. Karen also chooses to follow some tracks and skip others. Selection, i.e. *what* content should be selected and should be omitted, as well as the sequence of the content in terms of what comes first and what comes next can thus be more easily controlled. The

structure of the pedagogy hence gains a stronger framing (+Fi), which means stronger control over the content and the sequence of what is to be gone through (Bernstein, 1975/2003, p. 89), as well as clearer expectations for behaviour and what should be communicated (Bernstein, 2000/1995, pp. 12–13). The structure of the pedagogy is also influenced by the degree of control at the local-authority level when it comes to what should be learnt in ECEC institutions and how this should be evaluated.

The degree of control and more stringent evaluation rules

The value of the framing and the way discourses are transformed in a specific context depend on the extent to which the ECEC institution is subjected to control from both the state and the local authority, how the preschool teachers position themselves, and how they understand and facilitate for children's learning. Through the interviews it has emerged that some local authorities have stronger control than others over what should be learnt and how this should be evaluated. The degree of control by different levels is thus decisive for the opportunities preschool teachers have to form the ECEC institution as a learning arena. Torun states that in her institution they have to determine the knowledge level of the children before they start school:

We have a measuring practice at the local authority where we measure what the school starters know and can do, including in mathematics, social skills and language. More of these things are on the way, I think. (...) We simply sit and test, and have points. We have forms we use. The head teacher is the one who arranges for this, and enters it in the records and so on. And then she can go back and see where the scores were highest, or lowest.

Traditionally, ECEC institutions have been an arena where there has been a comparatively weak degree of external and internal framing in terms of what is put on the agenda, its pacing and evaluation criteria (Bernstein, 2000/1995; Korsvold, 1997). Measuring specific skills, such as language and mathematics, implies stronger classification between subject fields as well as expectations for the acquisition of knowledge. This will help determine the structure of the education and the context that knowledge is transferred and acquired in.

Obligatory documentation of the test results in specific skills of children is an example of strong local authority control, which according to Bernstein (2000/1995) leads to strong external framing (+Fe). The internal framing also becomes stronger (+Fi), which will impact the relationship between the preschool teachers and the children. Strong external framing may cause children to lose

control over the communication in a transmission context more easily, and may lead to more focus on evaluation of knowledge instead of the children's learning processes (Bernstein, 2000/1995). Measuring children at stipulated times create the risk of embedding expectations for what children should be able to master at specified ages. Different children therefore risk being subjected to equal requirements for the skills they should have at a particular age.

To summarise, it can be claimed that the preschool teachers I interviewed experience that stricter guidelines have been established as well as additional expectations from various sources that establish the requirement to work with more planned learning activities. Additionally, there are more demands to document the learning that occurs in various ways. How work is done with children's learning and what should be documented depend on the degree of autonomy the preschool teachers have in relation to state- and local guidelines. The preschool teachers have various expectations and various possibilities for positioning within the realm of state control and local authority. The pedagogical recontextualising field's degree of autonomy varies thus with the strength of external regulations (Bernstein, 2000/1995). The shaping of the ECEC institution as a learning arena varies with the degree of control from different levels, but also as a result of which expectations the preschool-teacher profession has for the content and their own performance of the profession. This will be discussed below.

Discussion: the autonomy of the pedagogical recontextualising field

As a result of stronger classification of the ECEC institution content, I have argued that the internal and the external value of framing have become stronger. Through the performance of the profession and through the profession's encounter with children, the state and local authority guidelines have been transformed (Bernstein, 2000/1995; Clarke & Newman, 1997). Various values of classification between the ECEC institution and the local authority, and different understandings of the learning concept, leave transformation and reinterpretations unequal in different ECEC institutions. Due to this, the preschool teachers have positioned themselves differently. Two preschool teachers to some extent accept the strong local-authority guidelines, three actively resist the stronger goal-directed learning, whilst three systematically work to strengthen the ECEC institution as a learning arena while also maintaining that the children's active and creative search for knowledge is most important.

The majority of the informants have a relatively large degree of autonomy to personally frame the content in the ECEC institution. This is in accordance with how the ECEC institution traditionally has been shaped. Preschool teachers have traditionally had autonomy in the form of pedagogical freedom and absence of control. With a low degree of state control and few governance documents to deal with, there has been a high degree of pedagogical freedom and the opportunity to choose educational methods. Professional responsibility has therefore been linked to moral knowledge and judgement, and the profession generally has enjoyed trust in the performance of its mandate (Østrem, 2015). In many ways this form of autonomy also has a strong position today. At the same time, some of the preschool teachers I interviewed have to deal with several assessment criteria relating to children's goal satisfaction. Even if this is not as prominent as in primary and lower secondary school, there is still a tendency in this direction, for example by testing school starters in some municipalities.

In this context, lines may be drawn between what kind of autonomy should be assigned to the local level and how this should be controlled. The data material shows that different local authorities have different sets of requirements for ECEC institutions in their municipalities so that these institutions are subjected to varying degrees of local-authority governance and control. This means that the ECEC institutions have different requirements and different guidelines to comply with.

According to Mausesthaugen and Mølstad (2015), a more nuanced way of thinking about autonomy helps illuminate the dynamics between autonomy based on professional knowledge and an increasing degree of control over teachers' work. Although their perspectives are based on school research, they are usable also in an ECEC context. ECEC institutions are, like schools, a part of the Ministry of Education and Research, and are further obliged to comply with a governmental Framework Plan. As mentioned, there also is a clearer connection to the subject areas in the Framework plan and the national curriculum for knowledge promotion in primary and secondary education and training (LK06). It is still important to clarify that the guidelines in the Framework Plan are less structured than in the LK06.

Mausesthaugen and Mølstad (2015) distinguish between three forms of autonomy. The first form of autonomy is designated *autonomy as pedagogical freedom*. This means that the state defines and controls the goals of education, while the teachers control the methods. Mausesthaugen and Mølstad (2015) assert that this form of autonomy has come under an increasing degree of pressure with the introduction of stronger control over curricula and the state's need

for control and management of professional practice. In most of the ECEC institutions in my study, there were still no established guidelines for learning outcomes. The preschool teachers I interviewed felt that they generally had freedom to choose their teaching methods. Autonomy in the form of pedagogic freedom is still under pressure because of stronger control over curriculum and practice (Mausesthaugen & Mølstad, 2015), which implies stronger values of framing.

The second dimension of autonomy is prominent when the opportunity for teachers to assume responsibility for the performance of their profession is questioned through increased control of the outcome of the education, where the aim is to increase quality and efficiency (Aasen, Prøitz, & Sandberg, 2013). This form of autonomy is seen together with autonomy as pedagogical freedom, but the will and capacity of the teachers to manage themselves is questioned. If there is not enough internal control, the external control will increase (Molander & Terum, 2008). This form of autonomy may be demanding because new requirements and expectations for the performance of their profession will arise, and practice must be exercised and justified in view of this. Thus this means both an internal and an external control over the work of teachers (Mausesthaugen & Mølstad, 2015, p. 38).

As mentioned, the majority of preschool teachers I interviewed felt that they generally had freedom to choose their teaching methods. At the same time, they worked more systematically with learning based on different focal areas, and children's learning processes were documented in different ways. They had still the freedom to live up to these demands by arranging for children's learning processes based on children's needs and interests. Instead of introducing instrument to measure children's learning, they changed their practice and behaviour to create good learning processes for the children. As mentioned earlier, they had a resistance to target oriented content in ECEC institutions, and worked to find their way of working within the framework that was set. Although these preschool teachers have a large degree of autonomy, it can still be said that the increased level of state and municipal control has changed the preschool teachers practice due to increased focus on children's learning.

In addition, two of the informants had to report results to the municipality. This is in context with the third form of autonomy Mausesthaugen and Mølstad (2015) presents. This form of autonomy focuses on the kind of autonomy that may be permitted on the local level and how this is to be controlled. Therefore, the relationship between local and central state control is key here. This form of autonomy also illuminates changes in

curriculum control and principles relating to local autonomy which have long had strong standing in Norwegian policy (Aasen et al., 2013). Today, the local authorities have been given greater responsibility for education with increased requirements for documentation of this responsibility. In addition to the reinforcement of local responsibility and development, the demands for documentation represent a new element (Mausethagen & Mølstad, 2015). By registering results to the municipality, the results are made visible externally. Such a practice may reduce the profession's autonomy further because it applies increased focus and pressure to gain satisfactory results on tests.

The relation between the official and the professional recontextualising field

It is important to emphasise there is no direct line between the official and the professional recontextualising field. A discourse is transformed through several stages and is created through time, text and space. Each time a discourse shifts from one position to another, space is liberated for ideologies and the discourse is ideologically transformed (Bernstein, 2000/1995).

Clarke and Newman (1997, p. 83) assert that change is not an unavoidable product of economic and political forces, but that change depends on the power of the profession and other stakeholders in the sector. They consider change processes as 'shaped by the interplay of power and interests rather than the inevitable product of macro-economic and political processes' (op. cit.). When ideas change, it is due to the struggle over the content (Bernstein, 2000/1995; Clarke & Newman, 1997), so that it is in the transmission context that an ideological space comes about where discourses are transformed. A higher degree of state control of the ECEC content will nevertheless restrict the ideological space of the profession and its opportunity for change. An increasing obligation to document children's learning may also erode the autonomy of the pedagogical recontextualising field, meaning that the profession will have less control over its own conditions and work content (Molander & Terum, 2008).

As more power is given to the ECEC directors and the local authority, the autonomy of the profession is reduced (Lundström, 2015). Lundström also claims that the state has gained more power through demands for goal attainment, evaluation and systematic quality activities. Increased requirements for control and accountability may end up making the performance in the job of preschool teachers more standardised and rationalised (Apple, 2007), and will also position preschool teachers as 'curriculum deliverers' (Mausethagen & Mølstad, 2015, p. 38). This

means delivering a predetermined content based on externally defined requirements.

The context for transmission of a discourse and the meaning a discourse creates in time, text and space will have consequences for the approach to learning in ECEC institutions and the knowledge that children should have. Bernstein (2000/1995) maintains that any discourse produces an imaginary average age, which he in turn linked to the acquisition and rate of expected acquisition. Maintaining a log and evaluating learning outcomes may make teaching more outcome-oriented (Bernstein, 2000/1995). With a higher degree of goal-directed activities, a stronger value of the internal and external framing and a reduction in the profession's autonomy, there is reason to believe that learning will become universal and less context-based, thus giving children with different starting points similar expectations at specific ages. A consequence of this may be that expectations for the rate of expected acquisition will be the same for all children, regardless of context, background, aptitudes and needs (Nygård, 2016). There is, moreover, reason to assume, based on this limited study, that the increased focus on learning will occur at the expense of children's freedom to play and blossom through their talents. The question is whether this is a development that is moving in the desired direction.

Conclusion

As mentioned in the introduction, curriculum reforms and political pressure are scarcely to be found in practical work (Cuban, 1993), and tradition and culture influence the practical level more than political decisions (Hopmann, 2010). Even though ECEC institutions are experiencing pressure from several quarters, Berge (2015, p. iii) claims that ECEC institutions are 'enmeshed in profound ideas and ideals with roots that do not easily allow themselves to be changed to keep pace with political and pedagogical trends'. The preschool teachers I have interviewed have formed their own practices based on their personal pedagogical platform in interaction with the culture and tradition prevalent in the institution they are working in. The interview material shows that the preschool teachers would prefer to highlight and raise the status of the ECEC institution as a pedagogical institution and their role of educators, whereas the informants position themselves differently in relation to different guidelines for content.

Different positioning appears to be linked to the preschool teachers' degree of autonomy at different levels. Due to the fact that they all have to comply with the same governance documents, the various possibilities of positioning seem to arise from local authorities and the particular institution. Within

these local frames, the preschool teachers have different opportunities shaping ECEC institution into a learning arena. When they have to comply with more governance documents, their autonomy will be restricted, and consequently, their possibilities for positioning.

White Paper no. 19 (2015–2016), which was recently published, will be used as a foundation for a new Framework Plan that most likely will be implemented in 2017. One of the measures mentioned in the White Paper, is that there should be more systematic work on learning. This signals that the state's control over the ECEC institutions will increase to an even higher degree, and there is a risk that the professional responsibility will be overshadowed by the obligation to deliver predetermined outcomes that are to be checked by others outside the profession. Profound ideas and ideals in the profession may therefore be changed or relegated to the background by political trends and decisions, and the opportunity of preschool teachers to position themselves within given frameworks may be even more constrained.

Based on what the preschool teachers in my study have stated, a clear Framework Plan may contribute to highlighting and raising the status of the ECEC institution as a pedagogical institution and the preschool teachers' role of educators. Thus, it is important that they are able to establish their own practice in interaction with the specific context they act within (Bernstein, 2000/1995). Therefore it is crucial that the preschool teachers maintain a large degree of trust and autonomy in their professional performance.

Notes

1. Preschool teacher is a professional work title which requires a bachelor-degree in early childhood education and care.
2. Unit organised means that children are divided into fixed and stable units and usually have their own area in the institution. Base organised means that children are gathered in to several base areas. The rooms in a base organised institution are used in flexible ways.
3. <https://www.etikkom.no/en/ethical-guidelines-for-research/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/b-respect-for-individuals/>. Downloaded 09.01.17.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

References

- Aasen, P., Prøitz, T. S., & Sandberg, N. (2013). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. doi:10.1177/0895904813475710
- Adolfsson, C.-H. (2012). Hva räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förebräde policyformeringar mellan 1990-talet og 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 21(2), 15–38.
- Apple, M. W. (2007). Whose markets, whose knowledge? In A. R. Sadovning (Ed.), *Sociology of education. A critical reader* (pp. 177–194). New York: Routledge.
- Barnehageloven (2005). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid. Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Ph. D). Oslo: University of Oslo, Faculty of Humanities.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1975/2003). *Class, codes and control. Volume III. Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000/1995). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder – etik, politikk og demokrati*. Århus: Klim.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: Sage Publications.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890–1990*. New York: Teacher College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2010). *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage* (1st ed., 4th print run). Oslo: Kommuneforlaget.
- Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (2011). [Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver] Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy. NordSTEP 2015*, 1, 28464. doi:10.3402/nstep.v1.28464
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. In B. A. Hennem, M. Pettersvold, & P. Østrem (Eds.), *Profesjon og Kritikk* (pp. 201–219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In L. Molander & L. J. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. ISBN: 978-82-7894-454-7. 160 s. NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Retrieved from http://www.hioa.no/content/download/46182/678284/file/6157_1.pdf
- Gulløv, E. (2012). Modern childhood: Historical and comparative perspectives. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup

- (Eds.), *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care* (pp. 90–107). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, P. (2015). Tre perspektiver på kritikk: Grunner, grunnlag og vilkår. In B. A. Hennem, M. Pettersvold, & P. Østrem (Eds.), *Profesjon og Kritikk* (pp. 301–328). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. In J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Eds.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (pp. 19–43). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 1–4. doi:10.1080/1350293X.2012.760335
- Kjørholt, A.-T., & Qvortrup, J. (Eds.). (2012). *The modern child and the flexible labour market: Child care policies and practices at a crossroad?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Stallige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945–1990* (Upublisert doktoravhandling). Trondheim: NTNU, Historisk-Filosofisk fakultet.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurransevnen. Når "barnets danning" blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. In K. Steinsholt & M. Øksnes (Eds.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (pp. 69–94). Oslo: Cappelen-Damm Akademisk.
- Kvale, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *NordSTEP 2015*, 1, 28144. doi:10.3402/nstep.v1.28144
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Education Policy. NordSTEP 2015*, 1, 28520. doi:10.3402/nstep.v1.28520
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyggård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen; en analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1–18.
- Nyggård, M. (2016). Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970-årene og fram til i dag. *Utbildning & Demokrati - tidsskrift för didaktik och utbildningspolitii*, 25(2), 49–69.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. In A. Hennem, M. Pettersvold, & P. Østrem (Eds.), *Profesjon og Kritikk* (pp. 263–300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Qvortrup, J. (2012). Users and interested parties: A concluding essay on children's institutionalization. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (pp. 243–261). London: Palgrave.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsendig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. In K. Steinsholt & P. Dobson (Eds.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (pp. 11–32). Trondheim: Tapir Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4th ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- White Paper no. 16. (2006–2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- White Paper no. 19. (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- White Paper no. 24. (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- White Paper no. 41. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

VEDLEGG



Mette Nygård
Dronning Mauds Minne Høgskole
Thonning Ovesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 09.01.2015

Vår ref: 41220 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41220	<i>Barnehagen som læringsarena</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Dronning Mauds Minne Høgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mette Nygård</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svaria@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaal@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41220

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Dronning Mauds Minne Høgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Deltakelse i forskningsprosjektet

Barnehagen som læringsarena

Bakgrunn og formål

Jeg er doktorgradsstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning og NTNU. Jeg skal skrive en avhandling om barnehagen som læringsarena. Jeg ønsker å frembringe forskningsbasert kunnskap hva slags forståelser barnehagelærere/førskolelærere har av barns læring i barnehagen, og hvordan det legges til rette for læring i barnehagens hverdagsliv. Jeg ønsker derfor å gjennomføre et intervju med deg som er førskolelærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer ett kvalitativt forskningsintervju med en varighet på rundt 60 minutter. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer, tanker og opplevelser om barnehagens hverdagsliv, din rolle som førskolelærer/barnehagelærer, samt dine tanker og refleksjoner knyttet til barn og læring. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, for så og transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun undertegnede vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger, og navn på informanter vil bli lagret adskilt fra lydfiler/transkribert tekst. Lydfiler blir lagret på en minnepenn som oppbevares i en låst skuff til transkriberingene er gjennomført. Etter prosjektslutt vil lydfilene bli slettet.

All informasjon om deg som deltaker vil bli anonymisert, både i transkribert materiale og ved publisering. Deltaker vil derfor ikke bli gjenkjent i en publisering.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.09.2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Har du spørsmål som dukker opp i etterkant, ta gjerne kontakt med meg på Tlf 73 56 83 52/99029005. E-post: mny@dmmh.no.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Mette Nygård

**Samtykke til deltakelse i studien
«Barnehagen som læringsarena».**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i prosjektet *Barnehagen som læringsarena*.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kort presentasjon:

- Utdanning? Videreutdanning? Kurs?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?
- Hvor lenge har du jobbet på denne avdelingen/basen?
- Barnehagens organisering

BARNEHAGENS HVERDAGSLIV

- Hvordan er dagene organisert?
- Kan du fortelle litt om en vanlig dag på avdelingen din?
- Hvordan ser en vanlig uke ut?

SATSNINGOMRÅDER

- Har barnehagen noen fokusområder/satsningsområder/tema dere jobber spesielt med?
- Hvordan jobber dere med Rammeplanens fagområdene i barnehagen?
 - Noen fagområder som vektlegges mer enn andre? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har dette endret seg i løpet av tiden du har jobbet i barnehage?
- Har dere noen dokument eller målsettinger dere jobber etter i tillegg til Rammeplanen?
 - Satsningsområder i kommunen?

BARN OG LÆRING

- Hva er ditt syn på/hva tenker du om barn og læring?
 - Hvordan jobber dere med læring i hverdagen?
 - Endringer?
 - Hva synes du fungerer? Noe som ikke fungerer?
 - Er det noe du ville ha gjort annerledes?

- **POLITISKE SATSNINGSOMRÅDER**

- Hva tenker du om dagens politiske satsningsområder for barnehagen?
- Hva tenker du er barnehagens rolle i dagens politiske landskap?
- Hva tenker du kan være utfordrende når det kommer til å forholde seg til politiske føringer rettet mot barnehagen?
 - har barnehagen endret praksis/rutiner på bakgrunn av nye, politiske føringer?