

Carlos Fauske

**En analyse av barnehagens  
verdigrunnlag  
sett i lys av dagens  
utdanningspolitikk.**

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim, september 2010

**En analyse av barnehagens verdigrunnlag  
sett i lys av dagens utdanningspolitikk.**

Carlos Fauske

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Dronning Mauds Minne Høgskole/

Pedagogisk Institutt NTNU

Trondheim, september 2010

Veileder: Kjetil Steinsholt

## **Forord**

Jeg kan klart huske tilbake til tidlig skolealder der voksnes reaksjoner i forhold til mitt eget mestringsnivå satte premissene for hvordan jeg kom til å trives på skolebenken, og ikke minst mitt forhold til skolens autoriteter. Den følelsen har gitt meg den lille ekstra gnisten til å skrive denne oppgaven her. I løpet av den tiden jeg har studert førskolepedagogikk har jeg ofte lett etter litteratur, tankesett og holdninger som frigjør og kritiserer voksnes og samfunnets definisjoner overfor barnet, i barnehagesammenheng og skole. Når man skal prøve å definere et barn så er ikke situasjonelle faktorer gyldig nok. Samtidig så er det også seriøst å definere et barn. Barn er ulike, barn er relative og det eksisterer ingen fasit for utvikling. Sett i et overordnet perspektiv så er den menneskelige eksistens muliggjort gjennom tilfeldigheter, irregulariteter, kaos, tid og sted, varme og temperatur. Takket været evolusjonslinjenes avvik og tilfeldigheter, er vi her den dag i dag, nemlig på det faktum at ingenting er perfekt.

Jeg vil rette all min takk til min samboer som har bidratt med tålmodighet og engasjement.

Trondheim, 6. september 2010

Carlos Fauske

## INNHold

Del 1: Introduksjon.....	5
1.1. Innledning.....	4
1.2. Oppgavens gang og metode.....	7
1.3. Innhold i oppgavens del 2.....	7
1.4. Innhold i oppgavens del 3.....	9
Del 2: Rammegrunnlag for tolkning og analyse.....	12
2.1. Introduksjon av samfunnspsykologiens grunntenkning.....	12
2.2. Verdienhetene i samfunnspsykologien.....	13
2.3. Introduksjon til rammeplanen 2006.....	12
2.4. Barnehagens normative verdigrunnlag, en felles plattform.....	16
2.5. Barnehagens verdisyn og verdigrunnlag.....	19
2.6. Individuelle verdier.....	21
2.7. Relasjonelle verdier.....	24
2.8. Kollektive verdier.....	26
2.9. Stortingsmelding nr. 16.....	29
2.10. Kritikk av stortingsmelding nr. 16.....	30
2.11. Stortingsmelding nr. 41.....	36
2.12. Kritikk av stortingsmelding nr. 41.....	38
Del 3: Analyse og diskusjon.....	44
3.1. Normalisering som hovedbegrep?.....	44
3.2. Individuelle verdier.....	47
3.3. Relasjonelle verdier.....	52
3.4. Kollektive verdier.....	56
3.5: Oppsummering.....	62
Litteratur.....	66

## **DEL 1: INTRODUKSJON**

### **1.1 Innledning**

I utgangspunktet vil jeg starte med å uttrykke en egenopplevd bekymring relatert til oppgaven. Jeg har valgt å legge vekt og fokus på et fagfelt som på ingen måter har hatt noen former for tilknytning til mitt eget fagområde i utdanning; nemlig samfunnspsykologien. Samfunnspsykologiens faglige og diskursive rammeverk har de siste årene økt i omfang og det er simpelthen ikke rom nok, og heller ikke ønskelig, å overskue alt dette i denne oppgaven. Derfor har jeg valgt å bare forholde meg til visse aspekter eller prinsipper som er hensiktsmessige i forhold til min problemstilling. Jeg kommer ikke utenom, og er fullt bevisst over, at samfunnspsykologiens vitenskapsteoretiske standpunkt og strategier for analyser er komplekse og omfattende. Så for å utfordre meg selv har jeg latt meg inspirere av dens tilnærming til forståelse av individet og samfunn, og gått for noen sentrale aspekter som vil være hensiktsmessig for min tilnærming til denne masteroppgaven. Gjennom en kombinasjon av mitt eget og samfunnspsykologiens fagfelt vil jeg, etter min beste evne, tolke og forstå barnehagens verdigrunnlag, uten at selve hovedtrekkene i samfunnspsykologien forvrenges. En sentral grunn til mitt valg av samfunnspsykologien er at den aktivt bryter med min egen fagtradisjon og det teoretiske fundamentet jeg har bygd opp i løpet av utdanningsforløpet som førskolelærer. Samfunnspsykologien åpner opp for en helt annen tilnærming når det gjelder å forstå individer i samfunn. Grunnen til at samfunnspsykologien bryter med mitt eget fagfelt er at førskolepedagogikken lenge har anvendt utviklingspsykologi som redskap for tolkning og analyse av individet ut i fra utviklingsstadier. Samfunnspsykologien anvender ikke en slik ramme for tolkning, men ser heller på samfunnsstrukturene individet er en del av. I samfunnspsykologiens appellerende teoretiske rammeverk ligger fokuset på individet i den kontekst og de sosiale forholdene det er en del av. Med dette som bakgrunn blir et sentralt poeng i samfunnspsykologien å se på de forhold som er årsak til individets vanskeligstilte tilværelse, slik at man problematiserer de sosiale forholdene det er en del av og ikke individet selv. Individet er underlagt samfunnets strukturer og samfunnspsykologien avviker betraktelig fra tradisjonell psykologi der individets problematikk blir ansett å ligge i det selv. Innenfor tradisjonell psykologi innebærer det at teorier om personlighet og klinisk psykologi legger vekt på individuelle forklaringer på atferd og derfor også fremmer individuelle strategier for forandringer. Samfunnspsykologien velger i stedet en tilnærming som innebærer å redegjøre for sosiale forhold og verdigrunnlag som individet er en del av for å kunne avdekke årsaken til individets vansker med sin tilværelse. En samfunnspsykologisk forståelse innebærer også

at individets ideosentriske forutsetninger, interesser og mestringsområder, individets styrker, veier tyngere enn dets mangler og avvik eller forstyrrelser. Og det er her min fascinasjon for samfunnspsykologien som fagfelt kommer inn. I henhold til samfunnspsykologien blir rette verdier og et riktig verdigrunnlag avgjørende for vår søken etter velferd og trivsel, og slik vil også årsaken til individers problemer være et uttrykk for at verdiene ikke er oppnådd. Velferd og trivsel er den mest ønskelige tilstanden for individer og samfunn og innebærer blant annet frihet, utdanning, fellesskap, solidaritet og delaktighet og mye mer. Samfunnspsykologien vil belyse i hvilken grad samfunnsstruktur og verdier støtter opp om hverandre og hvilke verdier som er nødvendige for å opprettholde et samfunn uten at det går på bekostning av individet.

Barnehagens arena og pedagogiske virksomhet spiller en sentral rolle i det norske samfunn, og inngår som en del av norsk velferdspolitikken underlagt politiske føringer. Stortingsmelding 16 sine føringer promoterer blant annet inkludering, likhet i utdanning og i arbeidsmarkedet og tidlig fokus på læring og riktig utvikling. Her blir barnehagen sentral. Barnehagen fungerer som et ledd i et utdanningssystem og skal grovt sett oppdra, lære, utvikle og gi barnet gode forutsetninger til videre skolegang og arbeidsliv. Barnehagen har lenge hatt en rolle som en selvstendig arena, men har i senere tid blitt underlagt staten og dens politiske rammeverk. Barnehagen som arena har gradvis utviklet seg inn i utdanningssystemets rammer og blitt anerkjent som en arena for tidlig læring. Dette har ført til ulike diskusjoner blant forskere og pedagoger. Kort forklart så mener man at barndommen intervenseres av læringsstyrte prosesser og barnehagen som arena er i ferd med å miste sin særegenhet. Dokumentasjon og kartlegging av ferdigheter hos barn i tidlig alder har også vakt oppsikt. Dette er tiltak som blir påstått å gå på bekostning av barnets egenverdi og barnehagens innhold etc. Barnehagens verdigrunnlag legger blant annet vekt på, omsorg, toleranse, nestekjærlighet, solidaritet og helse. Dette er verdier barnehagen skal promotere og oppdra barnet under. Når utdanningssystemet går ut med en progressiv politikk om aktiv inkludering og tidlig intervensjon av læring og sterkt fokus på et helhetlig læringsperspektiv, hvilke konsekvenser kan dette ha for barnehagens verdigrunnlag og menneskene innad? Jeg vil se i hvilken grad utdanningspolitikken støtter opp om de eksisterende verdiene i barnehagen. Hvilke verdier som trer sterkere fram enn andre, og om dette kan gå på bekostning av individet. For å besvare disse spørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

I hvilken grad blir barnehagens verdigrunnlag problematisert i møte med dagens utdanningspolitikk?

## 1.2: OPPGAVENS GANG OG METODE

### 1.3. Innhold i oppgavens del 2

Jeg har som tidligere nevnt valgt å sette sammen en tolknings- og analyseramme som består av fagfeltet samfunnspsykologi og førskolepedagogikk. Da man i denne oppgaven har valgt å anvende samfunnspsykologi som tolkningsramme, og da denne vil utgjøre en stor del av oppgaven, så vil jeg derfor først starte med en kort redegjørelse og introduksjon av dens grunntanke i oppgavens del 2. Samfunnspsykologien tar utgangspunkt i individets overordnede målsetning; velferd, trivsel, ut i fra et verdimeslig grunnlag.

Samfunnspsykologiens verdienheter består av individuelle verdier, relasjonelle verdier og kollektive verdier, og disse virker gjensidig på hverandre, det er da snakk om en synergisk effekt. Dette vil si at verdiene ikke kan sees fra hverandre, men heller i et dynamisk samspill.

Rammeplanen (2006) er et normativt dokument for retningslinjene i barnehagen.

Retningslinjene innebærer blant annet føringer for verdigrunnlag, innhold og oppgaver for barnehagen som pedagogisk virksomhet. Innholdet i barnehagen består av et helhetlig læringssyn der omsorg, lek og læring er sentralt. Sosial- og språklig kompetanse samt sju fagområder er også en del av barnehagens pedagogiske virksomhet. Etter en kort innføring i Rammeplanens innhold og oppgaver vil jeg gå over til å se nærmere på barnehagens verdigrunnlag. I denne sammenheng vil det være nødvendig å komme med en avgrensning av begrepet verdi, fordi det også kan tolkes i lys av ideologiske forestillinger. Ved valg og bruk av barnehagens verdigrunnlag åpner det opp for et normativt verdigrunnlag og innhold. Det vil med andre ord bety at verdigrunnlaget i barnehagen er en felles plattform for en multikulturell arena, der det ikke eksisterer noen direkte ideologiske forestillinger rundt verdigrunnlaget, men der grunnprinsipper eller grunnverdier er gjeldende for alle på tross av bakgrunn og kultur. Denne vinklingen og avgrensningen av begrepet verdi er viktig siden barnehagens normative verdigrunnlag også innebærer politiske føringer. Dermed er tiden inne for å redegjøre for barnehagens verdisyn og verdigrunnlag i. Rammeplanen (2006) viser til verdier som fellesskap, omsorg, medansvar og et miljø som står for respekt for menneskeverd og retten til å være ulik og seg selv. I dette ligger det også verdier og verdisyn om menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse som skal være integrert i barnehagens innhold og oppgaver, blant annet gjennom omsorg, oppdragelse, lek og læring. Samtidig er også barnehagen en arena for læring og oppdragelse, og det er her det normative verdigrunnlaget møter verdier som individuelle verdier, relasjonelle verdier og kollektive

verdier. Barnehagens helhetlige syn på læring innebærer da at alle verdier fordrer at barnet mestrer, har visse egenskaper og oppfyller gitte kriterier, og da betyr det at verdigrunnlaget vil legge føringer for hvilke egenskaper det er å foretrekke. Derfor må det lages en ramme for konteksten barnet befinner seg i for å se hvilke egenskaper disse verdiene medfører. En slik kontekst vil innebære tilrettelegging av innhold og pedagogisk virksomhet, som blant annet læring, og det å skape disse kontekstuelle rammene vil derfor være et overordnet mål for barnehagen per se. Det vil i denne oppgaven også være nødvendig å se det helhetlige perspektivet på læring i lys av samfunnspsykologiens verdienheter.

Da er tiden inne for å bruke samfunnspsykologiens grunnelementer og verdienheter for å kaste lys over rammeplanens verdigrunnlag. I den forstand at verdienhetene blir en tolkningsramme for barnehagens verdigrunnlag og bidrar til en strukturering og kategorisering av verdiene i barnehagen som samtidig vil situasjonsbetinge disse. Her vil jeg vise til utsagn av Rammeplanen (2006). For å oppnå individuelle verdier må et individ blant annet inneha visse primære egenskaper som muliggjør at individet blir en del av fellesskapet i gruppen. Individuelle verdier som det vises til i rammeplanen er helse og rett til å være seg selv, toleranse og nestekjærlighet, og i samfunnspsykologien verdienhet for individuelle verdier er dette selvforståelse og selvstendighet og omsorg og medlidenhet. Relasjonelle verdier vil bestå av menneskelig likeverd, likestilling, fellesskap, medansvar, respekt for menneskeverd og solidariske holdninger (respekt for mangfold, deling og samarbeid). De kollektive verdiene innebærer en forståelse for bærekraftig utvikling og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (støtte for samfunnets strukturer og sosial rettferdighet). Grunnlaget for at jeg har valgt å ta utgangspunkt i samfunnspsykologiens verdiforståelse er at den i stor grad kan relateres til barnehagens grunnleggende verdier, som er gjeldende under et normativt verdigrunnlag og slik også en felles plattform. Verdiene som behandles er derfor ikke bare et uttrykk for individuelle verdier, men også verdier som finnes i fellesskapet, og det er gjennom disse at individet tilslutt skal kunne muliggjøre oppnåelsen av individuell, relasjonell og kollektiv velferd. Etter å ha integrert rammeplanens verdigrunnlag inn under samfunnspsykologiens analyseenheter for verdier, har jeg samlet sammen nok informasjon til å kunne belyse den første delen av problemstillingen, som omhandler barnehagens verdigrunnlag. Det som står igjen nå er relevant informasjon rundt dagens utdanningspolitikk.



Barnehagen kan sees som et ledd i et velferdssystem og er blant annet underlagt politiske føringer fra kunnskapsdepartementet. Disse politiske føringene kommer tydelig fram i stortingsmelding 16 og 41 som er ment å heve kvaliteten i barnehagen, gjennom en større vektlegging på læring og utdanning, kartlegging av språk og sosial kompetanse. Stortingsmeldingene legger også føringer for tidlig intervensjon i læreprosesser hos barn, samt dokumentasjon og kartlegging av ferdigheter. Dette anses som relevante og hensiktsmessige grep med tanke på barnets utvikling, kompetanse, og læring i senere alder, og da særlig rettet mot videre skolegang og utdanning. Innenfor behandlingen av stortingsmeldingene, kommer hovedvekten til å ligge på stortingsmelding 41, men man vil også benytte seg av dens tilnærminger til kvalitetsbegrepet som formidles gjennom stortingsmelding 16. Her vil jeg også presentere direkte og sentrale utsagn fra stortingsmeldingene. Jeg kommer også til å ta for meg den kritikk som stortingsmeldingene har blitt stilt overfor av forskere og pedagoger. Teorigrunnlaget rundt st. m 16 vil bestå av et funksjonalistisk perspektiv, evidensbasert forskning og sosiokulturell teori (sosialpsykologi), hvor stigmatisering, sosial rolle teori, stereotypi etc. er sentrale elementer. Disse teoretiske perspektivene er, etter min mening, med på å skape en hensiktsmessig forståelsesramme rundt begrepene utdanning og velferd, oppvekst, sosialisering og seleksjon. Her kan det være interessant å stille spørsmål ved velferdsbegrepet. Og da ikke minst samfunnets grep overfor individet og hvilke konsekvenser dette kan få for individet, ved at et moderne samfunn fordrer et kunnskapsaktivt og kompetent individ. Det teoretiske rammeverket rundt stortingsmelding 41 vil bestå av kritiske perspektiver fra ulike forskere og pedagoger. Disse rebellene har gitt et klart uttrykk for deres motvilje til å akseptere blant annet et for stort fokus på læring i barnehagesammenheng, kartlegging, og dokumentasjon av individuelle ferdigheter. Kritikken går hovedsakelig ut på at et for stort fokus på læring eventuelt vil sette barnehagens innhold og særegenhet på prøve, i den grad enkelte og viktige aktiviteter må vike for læringsstyrte prosesser. Kritiske perspektiver rundt stortingsmeldingene vil danne et grunnlag for videre redegjørelse for hvilke verdier og verdigrunnlag som kan anses å bli prioritert gjennom disse politiske føringene.

#### **1.4. Innhold i oppgavens del 3**

I starten av del 4 vil jeg forsøke å legge fram en ramme for videre redegjørelse og analyse av barnehagens verdigrunnlag i møte med dagens utdanningspolitikk. Her vil jeg prøve å samle

trådene fra del 1 og 2 og introdusere begrep og en tolkningsramme for del 3, da del 3 i oppgaven skal bestå av og vil resultere i de begrep som man senere viser til i oppgavens innhold og redegjørelser. Normaliseringsbegrepet vil etter min mening stå sentralt i den videre kritikken av stortingsmelding 16 og 41. Det helhetlige inntrykket man sitter igjen med etter at man har sett på stortingsmeldingene er at utdanningspolitikken aktivt prøver å legge en normaliseringsramme for individet og utdanning. Normaliseringsbegrepets innhold, og ikke minst dets innvirkning og konsekvenser overfor individet, vil være et aktivt tema for analyse og drøfting overfor verdienhetene; individuelle, relasjonelle og kollektive verdier.

I analysedelen for individuelle verdier vil anerkjennelse bli et sentralt aspekt når det sees i sammenheng med en normaliseringsramme. Konsekvensene ved å aktivt anvende en slik normaliseringsramme kan tenkes å være at man vil se på mennesker som medlemmer av en gruppe i stedet for selvstendige individer. Mestring, motivasjon, kompetansemotivasjon og den konsekvens dette har på barnets selvforståelse og selvstendighet, er sentrale faktorer som også er interessante når man tar bruk av en form for normaliseringsramme.

I analysedelen for relasjonelle verdier vil jeg se på hvordan miljøet rundt barnet er med på å forme og skape dets identitet. Mye her omhandler barnet sosialkompetanse og barnets evne til å interagere med miljøet i ulike situasjoner. Barnets væremåte innad i miljøet er aktivt med på å konstruere meninger og holdninger, og voksnes og barns reaksjoner i forhold til negativt atferdsmønster, vil i stor grad være med på å kategorisere og skape en ramme for hva som er riktig holdning og karakteristikk. Det kan også innebære faren for at barnets negative atferdsmønstre skaper en forventning blant voksne og barn, og det pedagogiske apparatet rundt barnet. Normaliseringsrammen kan problematiseres i forhold til relasjonelle verdier gjennom at en slik målestokk basert på det generelle, og det som av samfunnet betegnes som det normale, kan øke sjansene for stigmatisering, splittelse og mangel på anerkjennelse.

Under kollektive verdier innebærer det å promotere aktiv deltakelse i samfunnet, det å støtte opp under dens allerede gitte struktur og vurdere individet ut i fra dets samfunnsmessige nyttefunksjon, som eksempelvis måles gjennom jobb og utdanning. At barnet, fra tidlig alder, blir satt inn i et utdanningsløp allerede i barnehagesammenheng, understreker at barnehagens agenda i stor grad er å gjøre det til en nytteverdi og konstruktiv samfunnsborger, som til syvende og sist er ment å gagne det samfunnet man selv er en del av. Dette fordrer at samfunnet oppnår kunnskap om hva som skal forbedres, nye tiltak etc. og i skole/barnehagesammenheng, og hva som preger pedagogikken og holdningene rundt syn på

barn og formålet med oppdragelse. Verdier som individuelle verdier og relasjonelle verdier er verdier som aktivt er med på å skape kollektive verdier. Normaliseringsmodellen blir her sentral i den forstand at det stilles spørsmål ved samfunnets egentlige intensjoner og konsekvensene og av å opprettholde et slikt verdigrunnlag. Hvilke konsekvens har et slikt samfunnssyn på forståelsen av individet og mennesket?

I denne sammenheng vil jeg anvende Hannah Arendt(1996) sin filosofi på mennesket og verden i *Vita Activa: det virksomme liv*. Hun skriver at vi er underlagt arbeid, produksjon og handling der vi, i tråd med naturens ressurser, aktivt konsumerer og produserer. Hun betegner dette som menneskers livsvilkår. Arbeid og produksjon anses av Arendt å være en nødvendighet for å kunne opprettholde den menneskelige eksistens. Arendt (1996) definerer arbeid og produksjon som en ”syklus”, en naturlig tilnærming overfor naturens ressurser som vi aktivt tar i bruk for å kunne overleve. Dette gjelder for alle generasjoner som har vært, og senere vil komme. Det er dette arbeids- og produksjonsprinsippet som vi blir innlemmet i og som vi viderefører til neste generasjon. I en konstant syklus av arbeid, produksjon og handling mener forfatteren at vi har konstruert en virkelighet bestående av et konsum og produktforhold, der vi har begynt å betrakte verden objektivt. I den forstand at tingens verdi består av en nytteverdi som er ment å muliggjøre den menneskelige eksistens. De verdifulle tingene blir til midler og mister sin immanente verdi, fordi alt blir redusert til et materiale som skal fremstilles. Da blir nytteverdien den egentlige målestokken for livet og menneskenes verden. I *Vita Activa* skisserer Arendt et bilde der vi sakte men sikkert distanserer oss fra det menneskelige gjennom et produksjon og konsumeringsbehov, og vi aktivt oppdrar generasjon etter generasjon under de samme destruktive prinsippene. I *Hanna Arendt and Education: Renewing Our Common world* poengterer Levinson (2001) Arendt sitt budskap om at i hver fødsel, i det individet trer inn i verden, ligger det et ubegrunnet håp. Arendt definerer dette som natalitet. Begrepet natalitet står for menneskers kapasitet til å fornye, vekke initiativ og egenskaper til å starte på nytt. Dette kan bare oppnås om alle viser ansvar for det vi har til felles, nemlig det rommet som i det hele tatt muliggjør den menneskelige eksistens. Vi må stille oss selv til ansvar og ønske det beste for neste generasjon, og bare de kan bringe med seg nytt håp med kraft og intensitet til å forandre det allerede skapte. Grunnlaget for valg av Arendt er hennes perspektiver på individualitet og fellesskap. Forfatterens perspektiver virker relevant i forhold til dagens progressive utvikling, modernitet og ikke minst utdanningspolitikk. Dagens utdanningspolitikk består blant annet av likhet i utdanning og arbeidsmarked, større anerkjennelse av barnehagen som læringsarena, utvikling, mestring og

fagområder. Barnehagens rolle består av å forberede barnet til videre skolegang, intervensjoner tidlig i læringsprosesser, samt dokumentere og kartlegge barns ferdigheter. Her blir det hensiktsmessig å se på barnehagens fellesskapsverdier som kan sies å være en kjær del av barnehagens sosiale hverdag. Og hva konsekvensene blir når individualitet trer sterkere fram enn barnehagens fellesskapsverdier. Det blir nødvendig å stille spørsmål til: samfunnets intensjoner og dens egentlige mål. Er det en søken etter økonomisk gevinst, det å styrke landet som nasjon å oppnå nasjonal anerkjennelse, eller å ha et kompetent og ressurssterkt arbeidsmarked? Trolig er alt dette overordnede mål som samfunnet streber etter å oppnå. Det vil være rimelig å stille seg det spørsmål om vi individer er et middel for å oppnå et mål. Ikke minst hva det er vi oppdrar barnet til? I den funksjonalistiske tankegangen så blir begrepet egenverdi en sentral faktor og dette vil medføre behovet for en eksistensialistisk tilnærming og tolkningsramme i refleksjonen rundt menneskers tilværelse? Og det er her Arendts perspektiver i *Vita Activa og ...Renewing Our Common World*, avslutningsvis vil våkne til liv.

## **DEL 2: RAMMEGRUNNLAG FOR TOLKNING OG ANALYSE**

### **2.1. Introduksjon av samfunnspsykologiens grunntenkning**

Samfunnspsykologien har, som nevnt i innledningen, en ulik tilnærming i forhold til tradisjonell psykologi. Tradisjonell psykologi vektlegger å løse problemet direkte med å tilnærme seg individet. Dette innebærer at teorier om personlighet og klinisk psykologi legger vekt på individuelle forklaringer av oppførsel og individuelle strategier for forandringer, mens samfunnspsykologien heller fremmer å se på det sosiale miljøet og forholdene individet vokser opp i og er en del av. Samfunnspsykologien mener også at den tradisjonelle tilnærmingen til psykologien gjennom observasjon og kartlegging fører til stigmatisering av individet, da en slik tilnærming nettopp er rettet mot individets eventuelle svakheter og mangler. Samfunnspsykologien fordrer derimot å se på hva individet mestrer i stedet for hva det besitter av feil og mangler. Det og ikke redegjøre for de sosiale forholdene og strukturene individet er en del av blir, i henhold til samfunnspsykologien en feil tilnærming.

“ CP study the people in context. There is a more holistic, ecological analysis of the person within multiple social systems, ranging from micro to macro-socio-political structures. There is a strong belief that people cannot be understood apart from their context. CP tends to focus on the strength of people living in adverse conditions as well as the strength of communities,

rather than focusing on individual or community “deficits” or problems” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 5).

Å fokusere på problemer kan sette individet i en underordnet posisjon i forhold til de som kategoriserer og diagnostiserer som også utarbeider tiltak og intervensjoner. Men å fokusere på styrke og motivere mennesker til å bygge på det de allerede mestrer og har av kapasitet, som deres talent, er med på å løfte individet frem.

Dette er samfunnspsykologiens grunntenkning kort gjenfortalt. Denne tilnærmingen appellerer særlig til meg da jeg i denne oppgaven ønsker å støtte opp om en tilnærming som retter et overordnet blikk mot de sosiale forholdene individet vokser opp i og ikke så mye på individet selv. CP er ikke bare rettet mot det undertrykte individet, men også mot hva som er det beste og felles gode for individet og samfunnet. CP belyser dette ved å se på i hvilken grad samfunnsstrukturere og individers verdier støtter opp om hverandre, og hvilke egenskaper og verdier som er nødvendig for å opprettholde et samfunn uten at det går på bekostning av andres trivsel og behov. I henhold til samfunnspsykologien må følgende verdier være tilstede for at individet skal kunne oppnå velferd og trivsel. I samfunnspsykologien opererer man med tre enhetsnivå hvor disse verdiene er innordnet:

“At the individual level, well-being is manifested in terms of personal control, choice, self-esteem, competence, independence, political rights and a positive identity. At the relational level, the individual is embedded in a network of positive and supportive relationship and can be particularly freely in social, community and political life. The person is an active member of community. At the community and societal level, the individuals are able to require such basic resources as employment, income, education and housing” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 28).

Samfunnspsykologien har en bestemt måte å definere personlig, relasjonell og kollektiv velferd på:

“Thus, well-being is not a matter of individual health, but rather a state of affairs as it involves a transaction between individuals and supportive relationships and environments” (Stokols, 2003 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 28).

## **2.2. Verdienhetene i samfunnspsykologien**

I henhold til samfunnspsykologien kan velferd og trivsel bare oppnås gjennom individuelle, relasjonelle og kollektive verdier og i samspill med miljøet og konteksten individet er en del av. Nedenfor skal jeg prøve å redegjøre for hva som er velferd, individuelle verdier,

relasjonelle verdier og kollektive verdier. Verdiene er forbeholdt en søken av individets realisering av trivsel og velferd, og med verdi, forstås at det ligger implisitt i innholdet en søken etter det aller beste for individet og fellesskapet; velferd og trivsel. Det er viktig å presisere at velferd og trivsel bare kan oppnås når alle verdier er tilstede på de tre enhetsnivåene. Det forbeholdes at det eksisterer et dynamisk samspill og dialektisk forhold mellom de ulike verdifaktorene.

Nedenfor gis det en redegjørelse over hva det sentrale begrepet velferd innebærer innenfor samfunnspsykologien, og hvilke verdier som gjør at velferd kan eksistere på det personlige, relasjonelle og kollektive planet:

#### Well-being(velferd/trivsel)

“Well- being is a positive state of affairs, brought by the satisfaction of personal, relational and collective needs. As a vision, well-being is an ideal state of affairs for individuals and communities. To achieve it, we have to know the context, the needs of people and groups and the best available strategies. Well-being consists of individual components (personal, relational and collective needs) and of the synergy created by all of them together. In the absence of any component, well-being cannot really be achieved. To make this dictum an integral part of our values we invoke the meta-value of holism” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 28).

#### Values for personal well-being(individuelle verdier)

These are the values that serve the needs of a person. Self-determination, caring and compassion and personal health advance the well-being of individual community members. Self-determination or autonomy refers to the ability of the individual to pursue chosen goals in life without excessive frustration. This is akin to the concept of empowerment, according to which individuals and groups strive to gain control over their lives. Personal health, in turn, is a state of physical and emotional well-being that is intrinsically beneficial and extrinsically instrumental in pursuing self-determination. The values of caring and compassion meet the need for empathy, understanding and solidarity” (Zimmerman, 2000 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 56).

#### Values for relational well-being (Relasjonelle verdier)

”People have to participate in decisions affecting their lives and they need to collaborate with others in achieving their goals” (Montero, 2000 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s.

58). “When conflicts between individuals or groups arise, it is crucial to have collaborative processes to resolve them. Otherwise, it is just a matter of the powerful imposing their will on others. Relational values remind us that self-determination must have limits. My wishes and desires have to make into account your wishes and desires. If they conflict, we have to have a process to resolve them. We have to be able to appreciate diversity and to respect it and we should not romanticize communities and expect everyone to show caring and compassion to others” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58). “When we affirm people’s identities we help them affirm themselves. When we respect their defining human qualities, we help them affirm themselves. Conversely, a person or a group of people can suffer real damage, Taylor says, if the people or societies around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm and it can be a form of oppression” (Taylor, 1992 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58).

Values for collective well-being (Kollektive verdier)

“Collective values complement individuals’ aims, for the attainment of personal objectives requires the presence of societal resources. Distributive justice, or the fair and equitable allocation of bargaining powers, resources and obligation in society, is a prime example of collective values. Support for societal structures and for the environment, is a prime example of collective value. Both of these values enable the achievement of personal and communal well-being” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58).

Før man kommer til en videre gjennomgang og redegjørelse for oppgavens problemstilling, er det hensiktsmessig å komme med en oppsummering av og en utdypning for hva som ligger til grunnlag for en *verdi* og verdibegrepet. Dere har sikkert forstått til nå at verdi og verdier innebærer en streben etter velferd og trivsel. Dette kan bare skje gjennom personlige verdier, relasjonelle verdier og kollektive verdier og samspillet mellom disse. Man kan anta at det å legge til rette for et verdigrunnlag kan generaliseres som noe universelt, og oppstår der mennesker skal skape en meningssammenheng. Verdi og verdigrunnlagets innhold og mening kan sies å være ulikt på bakgrunn av kultur, kontekst og politikk og kan i den forstand ikke generaliseres uten et innblikk i dens kontekst. En annen gruppe mennesker, kultur eller land kan ha egne tolkningsrammer rundt sine verdigrunnlag og ikke nødvendigvis være av den samme oppfatning. Men det som kjennetegner en verdi og et verdigrunnlag er et ønske om en form for trivsel og velferd, komme noen eller noe til gode, og retningslinjer for å oppnå dette.

Et samfunn som forfekter demokratiske prinsipper kan i større grad skape rom for et felles verdigrunnlag enn et diktatur som påtvinger et verdigrunnlag mot ens egen vilje. Et verdigrunnlag kan sies å være mest egnet når flertallet deler de samme oppfatningene rundt meningen med livet, politikk og frihet etc. Et felles verdigrunnlag fordrer at det eksisterer en form for maktbalanse mellom individene slik at makt ikke kan bli påtvunget andre. Om dette ikke hadde vært tilfellet hadde oppnåelsen av velferd og trivsel gått på bekostning av andre.

Det er to måter å forklare og redegjøre for hva begrepet verdi kan være, enten gjennom en lang avhandling eller å si det kort. Men for å sette en finger på hva *verdi* kan være, definerer Kekes, 1993 som sitert i Prilleltensky og Nelson, 1995 s. 49) verdi som:

*"(...)humanly caused benefits that human beings provide to others...By way of illustration, we may say that love and justice are moral goods. Values guide the process off working towards a desired state of affairs. These are principles that inform our personal, professional and political behaviour. But values are not only beneficial in that they guide behaviour towards a future outcome, for they also have intrinsic merit. We espouse values such as empowerment and caring, not just because they lead towards a good or better society, but also because they have merit on their own".*

Med samfunnspsykologiens redegjørelser for velferd og grunnleggende kjerneverdier, vil jeg bruke disse videre til å utføre en analyse av barnehagens verdigrunnlag. Dette foregår i *del 1*. Man vil først gi en introduksjon av rammeplanen for så å redegjøre for barnehagens verdigrunnlag sett i lys av kjerneverdiene fra samfunnspsykologien. For hver av kjerneverdiene følger det også med fysiske og kognitive egenskaper, eller forståelser og holdninger overfor miljøet og normer som er til stede, som f.eks. helse, vekst, empati, kunnskaper, solidaritet og fellesskapsfølelse og selvbestemmelse etc. Metoden jeg benytter for å klargjøre barnehagens verdigrunnlag går ut på en innholdsanalyse av rammeplanen, hvor jeg vil anvende generelle utsagn og sentrale begreper som sammenstilles med barnehagens innhold. Det er viktig å presisere at verdigrunnlaget i barnehagen er normativt. Det betyr at det eksisterer en felles plattform med et felles verdigrunnlag på tross av at barnehagen er en flerkulturell arena. Dette kommer jeg nærmere inn på senere.

### **2.3. Introduksjon til rammeplanen 2006.**

Før en mulig redegjørelse av verdigrunnlaget i barnehagen og en analyse av dette, anses det som hensiktsmessig og først tegne en ramme rundt rammeplanen 2006 samt gi en kort



oversikt over dens innhold. Dette kan anses som sentralt for å kunne se verdier i ”praksis” eller i ”handling”. Samtidig blir det også hensiktsmessig å redegjøre for det normative verdigrunnlaget, og hvordan verdigrunnlaget skal tolkes.

*”(...) Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, blant annet ILO – konvensjon nr.169 om urbefolkninger og FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen ble vedtatt av FN i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003. Ved alle handlinger som angår barn som foretas av myndigheter og organisasjoner, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Staten skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen eller beskyttelsen av barn, har den standard som er fastsatt, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn. Barnekonvensjonen vektlegger barns rett til å uttrykke seg. Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet.” (Rammeplanen, 2006, s. 5).*

Innholdet i barnehagen skal blant annet bestå av et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring er sentralt. Samtidig er sosial og språklig kompetanse og sju fagområder en del av barnehagen sitt læringsmiljø og pedagogiske virksomhet. Rammeplanen uthever betydningen rundt voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å imøtekomme, forstå og oppdra barn til en aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barnehagen som arena må også gjelde et her og nå- og fremtidsperspektiv.

Rammeplanen (2006) vektlegger også at barnehagen skal støtte og være tilstede for barns nysgjerrighet, vitebegjær, lærelyst og legge til rette for livslang læring. Med livslang læring utdyper rammeplanen at læring foregår på forskjellige arenaer i løpet av livet:

*”Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg. Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder. Barns undring må møtes på en utfordrende og ut-forskende måte slik at dette danner grunnlaget for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen. Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen. Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring. Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring. Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring, er prosesser som er med på å skape mening i barns liv. Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle lærings situasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner. Begge har en*

*pedagogisk hensikt. De sju fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle lærings situasjoner” (Rammeplanen, 2006, s. 27).*

De sju fagområder er:

- kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form.

(Rammeplanen, 2006, s. 33)

Rammeplanen (2006) gir et innblikk i hva som er barnehagens innhold, formål og pedagogiske virksomhet. Samtidig så vil det være hensiktsmessig å redegjøre for selve barnehagen som arena, i den forstand, det ”rommet” som gjør det mulig for oss å handle og det vi handler på grunnlag av, nemlig det normative rammeverk og grunnsyn.

#### **2.4. Barnehagens normative verdigrunnlag, en felles plattform**

Rammeplan (2006) skriver at på bakgrunn av barnehageloven skal oppdragelse foregå nært knyttet til kristne grunnverdier som: medmenneskelighet, tilgivelse, menneskeverd, likeverd, ansvar for fellesskapet, ærlighet og rettferdighet. Samtidig skal ikke barnehagens virksomhet bestå av opplæring til tro, men lære barna om tro og verdier, dette på bakgrunn av menneskerettskonvensjoner som Norge er bundet av, der det fremmes en rett til å oppdra barn i henhold til egen religion og livssyn. Dette er blant annet en lov som skal forhindre enhver form for religiøs og kulturell diskriminering. Derfor åpner barnehagens formålsbestemmelse for alternative tilnærminger for private barnehageeiere og menigheter til å praktisere ulike livssyn i barnehagen. Siden jeg skal se på barnehagens verdigrunnlag fordrer dette enda en avgrensing. Dette fordi verdigrunnlagene i rammeplanen og barnehagen kan sees fra et religiøst perspektiv (ideologiske forestillinger) eller et ateistisk perspektiv. I den forstand at et bestemt grunnsyn kan knyttes opp til ulike livssyn og samtidig innebære ulike tolkningsrammer rundt grunnverdiene. Disse nye lovene om valgfrihet rundt ideologiske forestillinger eller fraskrivning av ideologiske forestillinger som innhold overfor barnehagen som arena, kultur, samfunn og oppdragelse kan rettes mot sekularismebegrepet. Vi har ikke lenger den samme religiøse virkelighetsforståelsen som tidligere var en stor del av vårt

samfunn og vår kultur, da det har blitt en skille mellom stat og kirke. Her skal jeg ikke redegjøre så mye om sekularismebegrepet på tross av mange interessante aspekter, men bare forholde meg til selve grunntanken. Taylor (2007) skriver at et samfunns kultur mangfold gir oss en bevissthet om at det er mange tilnærminger til virkelighetsforståelser og livssyn. På tross av disse ulikhetene har det blitt nødvendig å samles rundt en felles arena innad i et flerkulturelt samfunn. Dette er sekularismen kort forklart og Taylor anser dette som en løsning for at et samfunn ikke skal oppløses. Taylor (2007) skildrer ulike typer forsterkning av sekularismebegrepet, men det er bare ett som viser seg å være mest relevant med tanke på oppgavens tema, noe han kaller for *common ground strategy*. Med dette mener han en strategi som forbeholder sameksistens og politisk struktur og orden som menneskerettigheter og grunnlover. Dette skaper en form for normativt verdigrunnlag og ideologiske forestillinger blir en del av det private og ikke det offentlige. Det er under dette normative verdigrunnlaget som rammeplanen kan sies å være en del av, og som kommer til å bli gjenstand for tolkning i denne oppgaven. Man tar her utgangspunkt i at barnehagen ikke inkluderer ideologiske forestillinger, men heller baserer seg på et verdigrunnlag som er til felles på tross av multikulturelle tendenser. Dette kan også sies å representere barnehagens innhold og ikke minst rolle som kulturformidler. Det er i denne sfæren av eksisterende normativt verdigrunnlag jeg har lyst å plassere oppgavens hensikt og mål fordi det innebærer en inkludering av mangfold, streben etter velferd og har en stor påvirkningskraft fra politisk hold. Den overnevnte diskusjonen rundt selve sekulariseringsbegrepet kommer imidlertid ikke til å bli ført videre i denne oppgaven, da sekularisering ikke er relevant ut over det man har tatt opp her. Men uansett, barnehagens verdigrunnlag skal i denne sammenheng tolkes i lyset av tanken om "en felles plattform".

## **2.5. Barnehagens verdisyn og verdigrunnlag.**

"Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling" (Rammeplanen, 2006, s. 11).

Rammeplanen (2006) skriver at barnehagen skal vise til grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg, medansvar og frembringe et miljø som står for respekt for menneskeverd og retten til å være ulik og seg selv. Dette utdypes mer gjennom en vektlegging av menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse som er sentrale verdier i samfunnet, og som skal være en del av omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen. Barnehagens

pedagogiske virksomhet skal forebygge likestilling mellom kjønn og motivere alle til å ta del i barnehagens aktiviteter. Barnehagen er en arena som skal oppdra barn til å være en del av og skape et likestilt samfunn. Det er også et fokus rettet mot å fremme forvalteransvar overfor natur, kultur og ansvar for menneskers liv og helse i barnehagen. Med dette menes at respekten for liv er grunnleggende, og sett i et globalt perspektiv, er det sentralt at det oppstår nestekjærlighet og solidariske holdninger(ibid.)

Disse verdigrunnlagene nevnt ovenfor skal ligge til rette for den pedagogiske virksomheten i barnehagen og skal skape et miljø som fremmer blant annet menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Samtidig så er også barnehagen en arena for blant annet læring og oppdragelse. Og det er her møtepunktet mellom det normative verdigrunnlaget og verdier som personlige verdier, relasjonelle verdier og kollektive verdier oppstår. I den grad at barnet befinner seg i en situasjon der det gjennom sine egenskaper skal kunne mestre å oppfylle gitte kriterier, i forhold til det verdigrunnlaget som formidles gjennom rammeplanen og læring. Dette verdigrunnlaget vil legge føringer for hvilke egenskaper som er å foretrekke for individet.

Slik blir det hensiktsmessig å tegne en ramme og se på den bestemte konteksten barnet befinner seg i barnehagen, for å se hvilke egenskaper som følger med disse verdiene, og hvordan det helhetlige læringsperspektivet blir, sett i lys av samfunnspsykologiens analyseenheter.

Rammeplanen (2006) understreker at barnehagens jobb og pedagogiske virksomhet blant annet skal bestå av at barnehagen skal legge til rette for barnet, uansett alder og utviklingsnivå. Barnet skal bli gitt oppmerksomhet uten at dette skal gå på bekostning av fellesskapet. Barnehagen som arena skal også forebygge fysiske og psykiske skadevirkninger, og samtidig fungere som en styrkende funksjon innenfor læring og aktiv deltagelse i et fellesskap (ibid.). Innholdet i barnehagen skal blant annet bestå av et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring er sentralt. Samtidig er sosial og språklig kompetanse, samt de sju fagområdene, en del av barnehagens læringsmiljø og pedagogiske virksomhet. Læring får en sentral rolle med tanke på oppdragelse og tilegnelse av kunnskap og verdier. Læring blir i den forstand et relativt begrep, da læring kan oppstå over alt og i alle situasjoner og variere med tanke på innhold. Rammeplanen vektlegger også dette med et helhetlig læringsperspektiv. Læring og tilegnelse av kunnskap er med andre ord en avgjørende faktor for å kunne være en

fullverdig del av et samfunn, og dette inkluderer også en forståelse og beherskelse av individuelle og relasjonelle og kollektive verdier.

Så hvordan blir det helhetlige læringsperspektivet sett i lys av samfunnspsykologiens analyseenheter? Læring kan være rettet inn mot individuelle verdier og oppnåelsen av grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive samt sosialkompetanse, og den kan være rettet mot oppnåelse av relasjonelle verdier som medfølelse, empati og solidariske holdninger. Når det da er snakk om kollektive verdier blir det et resultat av individuelle og relasjonelle verdier som virker sammen synergisk, som skal være med på å støtte opp under de eksisterende samfunnsstrukturene. Dette trer fram når rammeplanen under barnehagens verdigrunnlag uttrykker seg eksempelvis som “forståelse for et bærekraftig samfunn” og “aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn” (Rammeplanen, 2006, s. 11 og 13). Barnehagen er i stor grad en samfunnsarena og skal legge til rette for en forståelse for samfunnets krav om aktiv deltagelse og fremgang, gjennom nettopp læring. Læring blir da en sentral faktor for å kunne oppnå velferd og promotere for hva som er velferd. Om læring i seg selv er en verdi kan diskuteres, men man kan ilegges denne påstanden tyngde da læring kan sies å være en kilde til forståelse og videreføring av verdier. Resultatet og innholdet i læring kan medføre en verdi på grunnlag av det verdigrunnlaget læring blir gjort. Begrepet metaverdi kan anvendes her, i den forstand at det handler om å forstå verdien av verdier. Som man tidligere har nevnt er det snakk om en synergieffekt mellom de ulike verdiene som man finner på de ulike enhetsnivåene, da det oppstår et samspill mellom verdiene.

**2.6. Individuelle verdier:** selvforståelse, selvbestemmelse, omsorg, medlidenhet og helse.

Samfunnspsykologien skriver at det er disse verdiene som tjener behovene til en person. ”Selvbestemmelse, omsorg, medfølelse og personlig helse muliggjør velferd hos et menneske i et samfunn. Målet med disse er, i henhold til samfunnspsykologien, å skape muligheter i seg selv og andre til å forfølge utvalgte mål i livet uten direkte vansker” (Zimmerman, 2000 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 56). Med dette menes at individet, gjennom å besitte enkelte egenskaper og holdninger, vil kunne oppnå sitt mål uten for store komplikasjoner eller motgang. Det kan handle om å fylle bestemte behov for å kunne bli et ”fullverdig menneske”, med de nødvendige egenskaper dette innebærer, og slik være ”utrustet” til det som kommer senere. Personlig helse, i sin tur, er en tilstand av fysisk og følelsesmessig velvære som er fordelaktig og ytre motivert i forfølgelsen av selvbestemmelse. Individet skal også gi uttrykk

for omsorg og bekymring for den fysiske og følelsesmessige velvære for seg selv og andre. For å kunne oppnå disse må bestemte behov bli adressert som mestring, kontroll, self-efficacy, valg, kompetanse, vekst og autonomi (Nelson og Prilleltensky, 2005 s. 57). Dette innebærer blant annet at barnet skal mestre grunnleggende egenskaper som blant annet språk, lese og skriveferdigheter, motorisk mestring, selvstendighet, selvforståelse og utvikling. Dette er behov som trengs å være tilstede for å oppnå en forståelse om seg selv, normer, regler, kultur og ikke minst verdier og verdigrunnlag.

De individuelle verdiene jeg har valgt å ta for meg fra rammeplanens verdigrunnlag, angår de verdier om personlig velvære som også formidles i samfunnspsykologien. Disse utgjør blant annet toleranse, nestekjærlighet (omsorg og medlidenhet), helse, og rett til å være seg selv (selvforståelse og autonomi). Verdiene kan relateres direkte til rammeplanens vektlegging av barns utvikling og fokus på medmenneskelige egenskaper som sosial evner og forståelse for fellesskapet. Toleranse og nestekjærlighet, og selvforståelse og autonomi kan anses å henge sammen med barnets utvikling, i den grad at barnet utvikler seg kognitivt og fysisk i samsvar med dets omstendigheter og i en kulturell kontekst. Utviklingslinjen til barnet går ut på å stimuleres fysisk og kognitivt gjennom alderstrinnene i barnehagen til skolegang. Barnet skal kunne ta egne valg, ha kontroll over sin væremåte, oppnå mestringsfølelse, utøve selvstendighet, og ha de riktige forutsetningene for utvikling og grunnlag som barnehagen skal legge til rette for. I rammeplanen vektlegges det blant annet at "barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger" (Rammeplanen, 2006, s. 7).

Dette uttalte målet fordrer også at barnehagen har arealer og utstyr nok til å fremme varierte aktiviteter som kan legge grunnlag for bevegelsesglede og bevegelseserfaring, sanseerfaring og muligheter for læring og mestring. "Gjennom aktiviteter som er rettet mot kropp, bevegelse og helse skal barna få en positiv selvoppfatning, kroppsbeherskelse, grovmotorikk og finmotorikk og motorisk følsomhet. Barnet danner seg også bevissthet om sin egen kropp gjennom fysiske aktiviteter, og skal også utvikle en respekt for egen og andres kropp, samt en forståelse for at alle er forskjellig. Og sist men ikke minst, skal barnehagen formidle en forståelse for gode vaner og sunt kosthold" (Rammeplanen, 2006, s. 35).

Veksling mellom lek, læring og konsentrasjon og utfoldelse er grunnleggende for fysisk og psykisk velvære. Rammeplanen (2006) vektlegger også barnets lek som en sentral kilde til læring og sosial inkludering, og den har også en egenverdi, da den i seg selv er til glede for barnet.

”Barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken. Ved å late som, går barn inn i sin egen forestillingsverden, tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser. Gjennom utforskning og samtale om verden og fenomener skaffer de seg kunnskap og innsikt på mange områder. Lek med den fysiske verden både ute og inne innebærer utforskning og bearbeiding av inntrykk. Leken er en del av barnekulturen og gjenspeiler forhold i barns oppvekst-miljø og i samfunnet generelt. I leken overføres også barnekulturelle tradisjoner fra eldre til yngre barn. Lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativiteter er fenomener som har tilknytning til hverandre” (Rammeplanen, 2006, s. 26).

Læring i barnehagen består ikke bare av en instrumentell kunnskapsoverføring, som i en klassisk lærer/elevrelasjon, men også det å presentere barnet for situasjoner og opplevelser som kan bidra til læring. Det handler blant om å ta i bruk den kontekst som barnehagen frembringer, og det som allerede er tilstede for å løfte barnets utvikling fram. Gjennom lek og læring utvikler barnet blant annet sosial kompetanse, språklig kompetanse og også evne til omsorg.

Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet.

”I omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og viser medfølelse. Barn kan tidlig vise at de bryr seg om hverandre, løser konflikter og tar andres perspektiv. De kan ta hensyn og vise omsorg. Dette skjer både gjennom kroppslige og språklige handlinger. De må få trening i å medvirke til positive former for samhandling. Opplevelser av egenverd og mestring, lek med jevnaldrende og tilhørighet i et positivt fellesskap skal prege barnehagen” (Rammeplanen, 2006, s. 28)

”Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp. Felles opplevelser og aktiviteter gir unik mulighet for kommunikasjon mellom barn. I samhandling mellom barn er det viktig å bli forstått. Barn bruker ofte en mer fantasifull og kreativ kommunikasjon seg imellom enn sammen med voksne. En veksling mellom bruk av kropp, bevegelse og ord er en støtte for utviklingen av talespråket. I lek bruker barna ofte variert og komplisert tale” (Rammeplanen, 2006, s. 29).

Rammeplanen 2006 vektlegger også at barnehagen skal støtte og være tilstede for barns nysgjerrighet, vitebegjær, lærelyst samt legge til rette for livslang læring. Rammeplanen har som nevnt sju fagområder som også skal være en del av barnehagens pedagogiske virksomhet.

For å oppnå selvbestemmelse og selvstendighet hos barnet vektlegger rammeplanen barnets medvirkning og rett til å uttrykke seg og ha innflytelse på barnehagens innhold.

“FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre. Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk” (Rammeplanen, 2006, s. 13)

Gjennom disse aktivitetene skal blant annet individuelle og personlige verdier bli stimulert og ivaretatt. Dette skjer gjennom tidlig tilrettelegging for vekst og utvikling. Vektlegging av læring kan sies å variere fra barnehage til barnehage, noe som må sees i sammenheng med den enkelte barnehagens tilgang til ressurser og kompetanse. Men i hovedsak skal det legges vekt på læring, som spesifiseres gjennom rammeplanens 7 fagområder. Rammeplanen som normativt rammeverk presenterer retningslinjer for tilrettelegging rundt barnets utvikling, gjennom kunnskaps- og erfaringsbasert læring.

**2.7. Relasjonelle verdier:** som respekt for mangfold, deling og samarbeid.

”Samfunnspsykologien legger vekt på at mennesker selv bør delta i de beslutninger som direkte berører deres liv, og at det er nødvendig å samarbeide med andre for å oppnå sine mål. I konflikter mellom enkeltpersoner eller grupper, er det avgjørende å legge til rette for samarbeidsprosesser for å løse disse. Ellers er det bare et spørsmål om den mektige som pålegger og utøver makt overfor andre. Relasjonelle verdier minner oss på at selvbestemmelse må ha grenser. Mine ønsker og behov må også kunne ta hensyn til andres ønsker og behov” (Montero, 2000 som siter i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58). Samfunnspsykologien fremmer respekt for mangfold, da man ved å bekrefte folks identitet, hjelper dem til å bekrefte



seg selv. Taylor retter oppmerksomhet mot hva som kan skje med individets selvfølelse om samfunnets syn på deg som individ, eller den gruppen du tilhører, blir vinklet negativt: ”Dersom personer eller samfunn rundt, subtilt innehar et negativt eller et foraktelig bilde av noen, kan dette påføre skade for individet og bli til en form for undertrykkelse” (Taylor, 1992 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58)

Ut i fra rammeplanen har jeg valgt å fokusere på de relasjonelle verdiene; menneskelig likeverd, likestilling, fellesskap, medansvar, respekt for menneskeverd og solidariske holdninger. Disse verdiene kan sies å appellere til barnehagen som en kulturell arena. Det kommer tydelig fram at barnehagen er en sosial arena og en felles plattform. Barnehagen fungerer i stor grad som kulturformidler. I rammeplanen forstås kultur som: *”kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykkmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og om å levedegjøre, fornye og aktualisere. Kultur utvikles i spenningen mellom tradisjon og fornyelse. Både lokale og nasjonale kulturverdier, slik disse gjenspeiles i barns oppvekstmiljø, må være representert i barnehagens virksomhet”* (Rammeplanen, 2006, s. 30). I denne fellesplattformen i barnehagen er barnet aktiv deltakende. Møte med et fellesskap og sosiale relasjoner med andre kan sies å være grunnleggende for utviklingen av barns identitet.

Rammeplanen vektlegger å løfte fram mangfold og inkludere det i barnehagen:

”Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne” (Rammeplanen, 2006, s. 18)

Samfunnspsykologien fordrer at når vi er med på å konstatere andres identitet hjelper vi dem å bekrefte seg selv. Når vi respekterer deres definerte menneskelige egenskaper, hjelper vi dem også til å bekrefte seg selv. “Barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer. Barn blir utfordret gjennom samhandling til å kunne mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov. Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området” (Rammeplanen, 2006, s. 29).

”Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter”. (Rammeplanen, 2006, s. 28).

”Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser, og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med, og deltakelse i, fellesskapet” (Rammeplanen, 2006, s. 28).

## **2.8. Kollektive verdier:** som støtte for samfunnet strukturer og sosial rettferdighet

”De kollektive verdiene i samfunnspsykologien handler om å fremme vitale samfunnsstrukturer som bygger opp under individers personlige og felles mål” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58). Samtidig er de kollektive verdiene ment å fremme rettferdighet gjennom blant annet likeverdig fordeling av forhandlende krefter, samt forpliktelser og ressurser til de undertrykte. For å oppnå disse overordnede målene må andre mer grunnleggende behov være tilfredsstillt. Dette kan være følelsen av fellesskap, samhold, formell støtte og økonomisk sikkerhet, husly, klær, ernæring og tilgang til vitale helse- og sosialtjenester(ibid.). Barnehagens virksomhet i samfunnet, kan sies å underbygge de kollektive verdiene som omhandler aktiv deltagelse i samfunnet og opprettholdelse av samfunnets strukturer. Dette skjer gjennom at individet utfyller en form for nyttefunksjon i samfunnet, som eksempelvis jobb gjennom utdanning.

Rammeplanen (2006) vektlegger kollektivistiske verdier som forståelse for bærekraftig utvikling og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn: “Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling” (Rammeplanen, 2006, s. 11) og “barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn” (Rammeplanen, 2006, s. 15). Ved å fremme disse kollektive verdiene kan man oppnå en vedlikeholdelse av de allerede skapte samfunnsstrukturene og eventuelt en videreutvikling av disse. Med videreutvikling av samfunnsstrukturene menes den stadige utviklingen man ser innenfor samfunnet, moderniteten og velferden. Det fordres da å ha et fremtidsrettet blikk som

er bygd på en forståelse for den pågående progressiviteten i samfunnet, og ikke minst tilegne seg nødvendige egenskaper til å utfylle og oppnå gitte eller ønskelige roller i arbeidslivet ved for eksempel spesialisering gjennom utdanningsløp. Det å lykkes i å oppnå en aktiv rolle i arbeidslivet vil igjen lønne seg, da man gjennom den innsatsen som kreves for å oppnå dette, sikrer seg økonomisk trygghet, klær, ernæring og tilgang til vitale helse- og sosialtjenester. Da rammeplanen vektlegger en forståelse for bærekraftig utvikling og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn er dette aktivt med på å skape ressurser for samfunnets eksisterende behov. Barn kan spesielt anses som fremtidige bidragsyttere til å opprettholde og videreutvikle et eksisterende velferdssamfunn, gjennom å innta de roller og oppfylle de egenskaper som er hensiktsmessige for vårt moderne samfunn. I denne sammenheng blir barnehagen, og den pedagogiske virksomheten som barnehagene står for, bestående av at alle barn utfyller de nødvendige kriteriene for å oppnå individuelle/personlige, relasjonelle verdier som er gjen gitt i rammeplanen. For å kunne vurdere nærmere hvorvidt barna har tilegnet seg nødvendig kunnskap og nødvendige ferdigheter ut i fra sin aldersgruppe, opererer barnehagen med ulike former for pedagogisk dokumentasjon og kartlegging av barns ferdigheter. Dette er ment å gi en indikasjon på hvor mye hvert enkelt barn trenger av stimuli og utfordringer for å kunne oppnå de ferdigheter og den kunnskap som samfunnet forventer at barnehagen skal legge til rette for. Rammeplanen (2006) vektlegger særlig lese- og skriveferdigheter, samt læring og sosialkompetanse som sentrale områder for sin pedagogiske virksomhet og pedagogiske tiltak for å styrke disse.

De verdiene som jeg har presentert i lys av samfunnspsykologien er de verdiene som inngår i det normative rammeverket for barnehagen. Disse skal utgjøre det verdigrunnlaget barnehagen står for og vektlegger som viktig. Barnehagen kan sies å representere en viktig arena for resten av samfunnet, og på mange områder kan man se på barnehagen i lys av velferds Norge og de politiske tiltakene rundt, som er ment å forebygge sosial ulikhet. Korsvoll (2008) skriver at det har hele tiden vært en viss tilknytning mellom føringer i arbeidsmarkedet og barnehagen og Norge som velferdsnasjon. Sosial utjevning, likestilling og et større fokus på utdanning har blant annet vært sentrale politiske målsetninger og ønsker. Dette har satt barnehagen i den posisjon at kravet til kvalitet, kompetanse og kunnskap om barn og barndom har blitt større og mer ettertraktet. Med andre ord så har samfunnets utvikling, og blant annet holdninger til utdanning og behovet for arbeidskraft og ressurser i arbeidsmarkedet, hatt en stor påvirkning på barnehagens innhold. Her vil det være interessant å se på barnehagens verdigrunnlag i forhold til den samfunnsutvikling som har funnet sted.

Så hvordan imøtekommer kravene om kunnskap og læring barnehagens verdigrunnlag og dens kjerneverdier som jeg overfor har redegjort for? Jeg vil i denne sammenheng se i hvilken grad den eksisterende utdanningspolitikken problematiserer barnehagens verdigrunnlag. Skal dette være mulig må jeg først komme med en redegjørelse for stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og 41. Samtidig vil det også være hensiktsmessig å se på kritikken av stortingsmeldingene i kjølevannet av utdanningspolitikkenes føringer overfor barnehagen. Her har blant annet forskere og pedagoger uttrykt sin bekymring overfor de nye politiske føringene. Disse har vært med på å løfte fram kritikken rundt barn, omsorg, læring og utdanning og vil i denne sammenheng bli brukt som referanse. Dette vil i neste omgang være med på å danne grunnlaget for sammenligning av rammeplanens verdier opp mot stortingsmelding 16 og 41.

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

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) er et normativt politisk dokument. Dette dokumenter inneholder nye tiltak, grep og føringer i Norges utdanningspolitikk. Disse har ledet til ulike tiltak innenfor utdanning, tankesett og holdninger og har i stor grad skapt debatt og kritikk. Det som kjennetegner innholdet og føringene i stortingsmelding 16 er blant annet tidlig innsats og livslang læring som et middel til å oppnå inkludering og likhet i utdanning og arbeidslivet. Jeg kommer her til å presentere utsagn fra stortingsmelding 16 som jeg finner relevant for oppgaven. Samtidig ønsker jeg også å inkludere kritiske og teoretiske perspektiver som kan være med å sette denne stortingsmeldingen i et nytt lys.

I stortingsmelding nr. 16 er målsetningen for de utdanningspolitiske føringene i meldingen formulert på følgende måte:

”Regjeringen vil føre en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet. Målet er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 7)

Meldingen skriver videre at alle skal oppleve muligheter til å kunne utvikle sine evner. Det fremmes at et samfunn preget av fellesskap og likeverd utgjør de beste rammene hos enkeltmenneskers muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekt. Dette kommer spesielt fram når stortingsmeldingen formulerer seg slik:

”Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. I tillegg har deltakelse i opplæringen og utdanning stor betydning for den enkeltes selvrealisering. Å inkludere hver enkelt i læringsfellesskap som stimulerer til livslang læring, er et viktig bidrag til å skape et godt liv, både for en selv og for ens nærmeste. God opplæring legger grunnlaget for videre læring gjennom enkeltes egeninnsats” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 8).

St. meld. Nr 16 viser blant annet også til at andre land enn Norge har opplevd større progresjon innenfor sosial utjevning i utdanningssystemet. Stortingsmeldingen ser dette som et potensial til å kunne oppnå forandringer. Meldingen viser til at det er store forskjeller mellom kompetanse som elever og studenter oppnår. Dette vil også nødvendigvis kunne føre til en forskjell i de muligheter som blir gitt gjennom arbeidsmarkedet og samfunnslivet. Grunnen til denne kompetanseforskjellen er manglende grunnleggende ferdigheter i grunnskolen, som vil føre til en større risiko for en mangelfull fullføring av videregående opplæring. Stoltenbergs regjering viser i denne stortingsmeldingen bekymring for dette stadig økende problemet, og hevder at disse forskjellene er grunnlagt på variabler som:

”(...)ulik familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Det vil alltid finnes individuelle variasjoner i læringsbytte og deltakelse. Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 8).

Stortingsmelding begrunner dette med å vise til at utjevning av sosiale forskjeller er en sentral del av utdanningsreformer. Utdanningssystemets omhandler blant annet prinsipper som fellesskap, lik tilgang for alle og muligheter for livslang læring. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) støtter seg også på OECDs rapport *Equity In Education, Thematic Review Norway*, der det anbefales en vektlegging av den grunnleggende strukturen og at utdanningssystemets prinsipper videreføres.

”Der understrekes det også at systemet har en god utjevningsprofil i finansiering og deltakelse. De sosiale forskjellene i tilgang til utdanningssystemets er redusert gjennom utbygging av barnehager, satsing på en tiårig fellesskole for alle og rett til videregående opplæring. Muligheten til deltakelse uavhengig av økonomiske ressurser er også blitt bedre. Regjeringen er opptatt av å videreføre og videreutvikle gratisprinsippet både i skole og høyere utdanning for å sikre høyest mulig deltakelse fra alle samfunnsgrupper.” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 9).

Hovedmålet blir da med andre ord, å oppnå en sosial utjevning og unngå marginalisering slik at alle har mulighet til å være en del av læringsfellesskapet. Dette fordrer at

utdanningsinstitusjoner sees i sammenheng. De gjeldende institusjonene blir da barnehagen, grunnskole og videregående. Denne sammenhengen blir også vektlagt i Rammeplanen (2006) for barnehagen, samt læreplaner for grunnskole og videregående utdanning. Med dette settes barnehagen i lys av et utdanningssystem, og regjeringen anser at mulighetene for utvikling og oppnåelse av mål ligger i en tidlig innsats i barndommen.

”Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 10).

Læringsmulighetene bygger blant annet på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet. Læring avler mer læring. Personer som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral. Derfor vektlegger stortingsmeldingen ulike innsatsområder og tiltak som kan gjennomføres. Disse er blant annet:

”(...) tidlig språkstimulering av alle barn i førskolealder, økt kompetanse og kvalitet i barnehagen, tidlig innsats for systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i grunnopplæringen, tidlig tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring og kunnskapsløft for voksne. I tillegg skal blant annet yrkes- og utdanningsveiledningen profesjonaliseres og styrkes”(St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 63).

## **2.10. Kritikk av stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)**

I denne delen skal jeg presentere enkelte kritiske synspunkter rundt innholdet i stortingsmelding nr 16 (2006-2007), men først vil jeg gi en liten oppsummering av stortingsmeldingen. For det første blir det i stortingsmelding 16, vektlagt et ønske om å oppnå mål etter kunnskapssamfunnets standard. Utdanningspolitikken omhandler å redusere forskjeller i samfunnet, minske klasseskiller, redusere økonomisk skjevfordeling og bekjempe fattigdom og marginalisering. På bakgrunn av dette skal alle få muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekt. Stortingsmelding 16 begrunner dette med at “utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 8).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) vurderer også hvor langt norske politiske føringer har kommet, i sitt forsøk på sosial utjevning, og konstaterer i meldingen at Norge ligger på etterskudd i forhold til andre land. Derfor konkluderer også meldingen med at man ser

muligheter til å forbedre systemet. Stortingsmeldingen legger vekt på at kompetansen som elever og studenter oppnår er forskjellig. Dette antas igjen å kunne skape forskjeller innenfor muligheter i arbeidsmarkedet og samfunnslivet. Gjennom sosial utjevning spiller utdanning en viktig rolle. Utdanningssystemets handler om prinsipper som fellesskap, lik tilgang for alle og muligheter for livslang læring. Disse prinsippene anses som nødvendig og god utjevningsprofil i finansiering og deltakelse. Sosiale forskjeller med tilgang til utdanningssystemet reduseres gjennom utbygging av barnehager, satsing på en tiårig fellesskole og en felles rett til videregående opplæring. Dette vil igjen føre til at man oppnår størst mulig deltakelse fra alle samfunnsgrupper. For å oppnå sosial utjevning vektlegger stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) at vi må unngå marginalisering gjennom å inkludere alle i et læringsfellesskap. Dette gjøres gjennom å se utdanningsinstitusjoner som barnehage, grunnskole og videregående utdanning i en sammenheng. Det er på grunnlag av denne forståelsen av barnehagen som del av et utdanningsløp, at man åpner opp for tidlig innsats for læring i barnehagen. Dette kommer fram gjennom en: ” tidlig språkstimulering av alle barn i førskolealder, økt kompetanse og kvalitet i barnehagen, tidlig innsats for systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i grunnopplæringen” (St. meld. Nr. 16, 2006-2007, s. 10)

Det kommer klart fram i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) hva som er det overordnede målet bak denne utdanningspolitikken, nemlig opprettholdelsen og videreføringen av et kunnskapssamfunn. Dette målet kommer klart fram gjennom prinsippet om å inkludere alle i et læringsfellesskap. Man ønsker å legge til rette for denne inkluderingen gjennom å redusere forskjeller i samfunnet, bidra til sosial utjevning og bekjempe marginalisering. Gjennom å oppnå lik kompetanse og forutsetninger for å lære i barnehagen og skole, vil det skape større forutsetninger for arbeid og deltakelse i senere alder. Samtidig vil dette utdanningssystemets utjevningsprofil kunne vise seg å være egnende i finansiering og deltakelse. For å muliggjøre en ønsket effekt innenfor sosial utjevning, blir utbygging av barnehage, satsing på 10-årig skole og felles rett til videregående opplæring prioritert. Andre tiltak overfor barnehagen er blant annet tidlig innsats og læring. Som man tidligere har vært inne på, så vil blant annet dokumentasjon og kartlegging få en framtreende rolle i denne sammenhengen.

Jeg nevnte innledningsvis at jeg ønsket å se stortingsmeldingene i lys av andre kritiske og teoretiske perspektiver. Det teorigrunlaget jeg har valgt å ta for meg i forlengelse av diskusjonen rundt stortingsmeldingene vil her bestå av funksjonalistisk tenkning, samt teorier innenfor sosialpsykologien. Siden stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) innebærer politiske

føringer om forandring og styrking av Norge som velferdsnasjon, formidles det samtidig en politisk og overordnet samfunnsvisjon. For å kunne komme nærmere en slik samfunnsvisjon vil det være avgjørende at samfunnets individer beveger seg opp og mot den samme retningen som et kunnskapsbasert samfunn fordrer. Slik vil individene i dette samfunnet kunne reduseres til en form for medspiller eller ”brikke” i samfunnets agenda. Individet blir da kort og godt et middel for å oppnå et mål. I funksjonalismeperspektivet er samfunnet en arena for sosialisering og seleksjon, nytteverdi og økonomisk gevinst. Samfunnet er med på å definere hva som er nyttig og hvor det lønner seg å investere ressurser. Mennesker kan anses som potensielt nyttige og aktivitetsrettet når dets karakteristikker er i samsvar med samfunnets definisjoner av prinsipper og verdigrunnlag. Det er her sosialpsykologien kommer inn. Sosialpsykologien ser på hvordan sosiale forhold påvirker individets adferd, og hvordan individets karakteristikker og væremåte formes på grunn av sosiale faktorer. I sosiale forhold eksisterer det blant annet gruppentallitet, stereotypier og stigmatisering, men mitt fokus vil i denne sammenheng hovedsakelig bero på hvordan individet utvikler sin identitet i forhold til sosiale faktorer, eller hvordan sosiale forhold er med på å forme individets identitet.

Så for å komme til kjernen i denne delen. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) sine utdanningspolitiske visjoner/mål ønsker blant annet å styrke Norge som velferdssamfunn. Gjennom å iverksette en utdanningsstrategi og utjevningprofil ønsker man å oppnå lik kompetanse i utdanning og arbeidsliv. Denne utjevningspolitikken er ideelt sett ment å gjelde allerede fra barnehagesektoren til barneskolen, videregående og til sist i arbeidslivet. Ingen skal ligge etter og alle skal aktivt delta. Jo tidligere man starter med fokus på læring hos barn, jo større utbytte vil dette ha. Det blir da interessant å stille spørsmål til denne utdanningsstrategien og denne utjevningspolitikken, som hovedsakelig behandler barnet som en potensiell ressurs, i forhold til mulige konsekvenser dette vil ha overfor barnet. Korsvoll (2008) skriver at når man ser på sosial integrasjon som en del av Norsk velferdspolitik, der også barnehagen er inkludert, får barnehagen en sosialpedagogisk funksjon. Forfatteren mener at ideologiske konflikter kan oppstå når barnet blir sett på som framtidskapital og barnehagen som læringsarena skal forberede barnet for fremtiden. Med forfatterens perspektiver om ideologiske konflikter og barnet som framtidskapital vil jeg åpne opp for tankegangen bak noen funksjonalistiske perspektiver på samfunnet, utdanning, barn og oppdragelse.

Kjølsrød og Frønes (2005) skriver at læreplaner for grunnskolen har som mål gjennom utdanningens rolle å vektlegge en bred livsforberedelse og utvikling av mennesket som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisst. Og



høyere utdanning legger vekt på idealer som fornuft, rasjonalitet og kritisk tenkning. Med andre ord så vil dette omhandle universale verdier som ikke bare er gjeldende for individet, men samtidig for samfunnet som helhet. I henhold til Kjølørød og Frønes (2005) kan utdanningssystemets funksjon til syvende og sist, sies og reduseres til sosialisering og seleksjon.

Sosialisering omhandler trening i enkelte ferdigheter slik som lesing og skriving, og samtidig oppbygging av tilstrekkelig motivasjon til å ønske å tre inn i de voksnes verden. Samtidig er det også viktig at barna får en riktig holdning til, og internaliserer, verdien ytelse. Det skal også sosialiseres i forhold til rettferdig belønning etter grad av ytelse, gitt at alle har fått like muligheter (ibid.). Dette eksempelet kan vi knytte opp mot grunnskolen, der det foregår en førsteseleksjon av individer ut i fra ytelseskriterier, stort fokus på karakterer og rangering i videregående og høyere utdanning. I et funksjonalistisk perspektiv er seleksjon viktig for å lede de mest talentfulle individene til de mest viktigste og sentrale oppgavene i samfunnet og i arbeidsmarkedet. Dette gjøres gjennom bruk av objektive tester som muliggjør å skille de begavede ut fra de dårlige (Davis og Moore 1945 som sitert i). Prinsippet med å dyrke fram talentene blant oss, kan sees i sammenheng med et merokratisk samfunnsideal, der man belønnes for talent og intelligens. Barnehagens sin rolle sett, i henhold til denne tankegangen, blir da å gi barnet grunnleggende ferdigheter og forberede det til videre utdanning. Det er nærliggende å tro at de egenskapene som belønnes i barnehagen og i skolesammenheng, nettopp er de som beror på talent og intelligens.

Et annet argument for større satsing på utdanning er at det skaper økonomisk vekst, gjennom høyt utdannet arbeidskraft. Dette støtter opp under forståelsen for at vi lever i et samfunn basert på kunnskap og kompetanse som igjen er viktig for økonomisk vekst (ibid). Kjølørød og Frønes (2005) viser til at det i debatten om reformer i høyere utdanningssystem eksisterer konflikter mellom demokrati, dannelse og likhet og økonomiske målsetninger. Dette kan relateres til universitets rolle. Om universitets vektlegger arbeidsmarkedets behov for arbeidskraft, kan det oppstå vansker med å fylle de oppgavene som umiddelbart ikke oppfattes som samfunnsnyttige, som eksempelvis forskning.

Under funksjonalismeperspektivet er individets evner satt i et søkelys hvor det evalueres etter om det besitter de enkelte ferdigheter og kunnskaper for å kunne være et aktivt deltagende individ. Som man har nevnt tidligere så blir et slikt samfunn definert som et merokratisk samfunn, der intelligens verdsettes høyt. For å kunne oppnå målsetningene som et

merokratisk samfunn stiller, må det foreligge en konsensus for hva dette intelligente og arbeidsomme mennesket er. I forhold til sosialpsykologien blir terminologien for en karakteristikk gjeldende for flertallet i en gruppe eller grupper, det er dette som betegnes som en stereotypi. Sosial psykologien definerer stereotyper som "like oppfatninger og meninger om hva som kjennetegner en oppførsel til medlemmer av ulike grupper" (Hilton og von Hippel, 1996 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 9). Selv om stereotyper kan være tilstede i den enkeltes oppfatning, kommer de også fra en felles tro som er en integrert del av kulturen. Stereotyper kan bli definert av den enkelte, men det er typisk at det forekommer en gruppekonsensus om innholdet i disse overbevisningene (ibid.). Det som er interessant med stereotyper er hvordan de oppstår. Et eksempel fra et sosiokulturelt perspektiv er blant annet sosial rolleteori. Teorien foreslår at stereotyper oppstår fra "observasjoner av enkeltpersoner i ulike sosiale roller, og mens observasjonene pågår, kommer observatøren til å knytte bestemte egenskaper og karakteristikk til den observerte i den gitte situasjonen" (Eagly, 1987 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 28)

Innenfor sosiokulturell teori bidrar Ashmore og Del Boca, 1981 (som sitert i Whitley og Kite, 2010, s.29) med et strukturelt funksjonalistisk perspektiv og et konfliktperspektiv. Det strukturerte funksjonalistiske perspektivet innebærer at samfunnet er karakterisert som søkende etter konformitet og overensstemmelse med sosiale normer, som omhandler riktige holdninger og oppfatninger som går på at folk bør ha lite individuelle avvik i det generelle mønsteret som er akseptert i samfunnet. De fleste individer internaliserer kulturens stereotyper for å få sosial aksept. Konfliktperspektivet innebærer forestillingen om at samfunnet består av grupper med ulike verdier og interesser, og at enkeltpersoner tilpasser seg de meninger og oppfatninger som tilhører dens bestemte subgruppe. I et samfunn kan konfliktperspektivet medføre at ulike holdninger til en sosial gruppe kan variere betydelig.

Før man anvender stereotyper og bestemte karakteristikk må man kategorisere. Macrae og Bodenhausen, 2000 (som sitert i Whitley og Kite, 2010) skriver at kategorisering er begrepet psykologien bruker i prosessen for å forenkle miljøet gjennom å skape kategorier på bakgrunn av karakteristikk som en gruppe virker å ha til felles. Gjennom å anvende kategorier som er basert på karakteristikk, definerer man også hvem som tilhører inngruppen og utgruppen (ibid.).

"Folk har en tendens til å se medlemmer av utgrupper svært forskjellig fra hverandre, og på samme tid, har en tendens til å undervurdere forskjeller mellom medlemmer av andre

grupper” (Park og Judd, 1990 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 84). Denne differensieringen av denne type oppfatninger er kjent som outgroup homogeneity effect. ”Folk tror at medlemmer av utgruppen har lignende egenskaper og lignende sosiale roller. En konsekvens av denne forskjellen i oppfatning er at evalueringer av en utgruppes medlemmer har en tendens til å være mer polarisert og ekstrem enn vurderinger av medlemmer i en inngruppe” (Linville og Jones, 1980 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 85)

Denne inn- og utgruppe situasjonen kan relateres til noe sosialpsykologien definerer som ”the ultimate attribution error. Dette fenomenet forstås å være en konsekvens av å se mennesker som medlemmer av grupper snarere enn som enkeltpersoner, der de observerende har gjort forutinntatte bedømmelser om en utgruppes handlinger” (Pettigrew, 1997 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 86). The ultimate Attribution Error forekommer når folk antar at negativ oppførsel innad i gruppen kan bli forklart og begrunnet av situasjonelle faktorer, mens lignende negative handlinger og oppførsel av medlemmer av andre grupper er passende til denne gruppemedlemmenes interne og stabile karakterer (ibid.). Innenfor sosial rolleteori så blir dette igjen et sentralt tema. ”Når folk observerer andre ilegger de oppmerksomhet på den sosiale rollen andre har i en bestemt setting. Dermed kommer de til å assosiere karakteren, personen og den bestemte rollen med den enkelte” (Eagly, 1987 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 89). For å forstå hvordan dette fungerer, vurderer man først en grunnleggende sosial tendens til å bedømme situasjonen feil: ”selv med et fokus på menneskelig likeverd, gjør folk relativt lite oppmerksom på hvordan situasjonelle faktorer påvirker atferd, i stedet blir det antatt at personens handlinger reflekterer personens personlighetstrekk” (Ross, 1977 som sitert i Whitley og Kite, 2010, s. 89)

Gjennom et fokus på å skape et likeverdig og inkluderende kunnskapssamfunn, kan det i forhold til sosialpsykologien og funksjonalistisk tenkning, være snakk om en form for stereotypi som bidrar til å stille individet overfor klare forutsetninger for å oppnå fullverdig delaktighet i samfunnet, hvor det ikke gis noe rom for noen form for mistilpasning. Når stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) vil anerkjenne barnehagen som en arena for læring, kan man gå så langt å si at de politiske føringene i stortingsmelding 16 fordrer en form for homogenitet blant individer i utdanning? Er barnehagen blitt en arena som kontrolleres utenfra, der føringene som inkludering og likhet i utdanningslinjen (også barnehagen) og arbeidslivet, egentlig er uttrykk for samfunnets tendens til massehåndtering, og manglende rom for annerledeshet? Stereotyper kan være gjeldende for mange, men ikke gjeldende for alle. Den gruppen som befinner seg på sidelinjen er i forhold til sosial rolleteori, en utgruppe.

I dette skillet mellom inngruppe og utgruppe ligger også roten til blant annet ekskludering, stigmatisering, diskriminering. Disse er faktorer som kan bidra til at individet frarøves muligheten til en normal identitet. Goffmann (1963) definerer stigmatisering som en egenskap som kan diskvalifisere mennesker fra en sosial aksept. Med dette mener han at andres reaksjoner ødelegger normal identitet. Slike reaksjoner kan blant annet framstå som diskriminering, og sett opp imot oppgavens tema er særlig den institusjonelle diskrimineringen relevant, da med tanke på utdanningssystemets rammer rundt individet. Institusjonell diskriminering defineres på følgende måte innenfor sosialpsykologien:

“Institutional discrimination: when norms, politics and practises associated with a social institution such as the family, religious institution, the educational system, and the criminal justice system, result in different outcomes for members of different groups, institutional discrimination has occurred” (Benokraitis og Feagin, 1995 som sitert i Whitey og Kite, 2010, s. 16). It can be the result of overt practices that give one group an advantage over others by limiting their choices, rights, mobility, or access to information, resources or other people” (Jones, 1997 som sitert i whitey og Kite, 2010, s. 17).

Funksjonalismeperspektivet og sosialpsykologien er med på å danne et kritisk blikk rundt stortingsmelding 16. I dette ligger det en større forutsetning for å kunne se i hvilken grad barnehagens verdigrunnlag kan bli påvirket av utdanningspolitikken. Det teoretiske rammeverket i denne delen har bestått av perspektiver rundt funksjonalistisk tenkning, og hvordan disse er med på å belyse de rammebetingelsene som eksisterer rundt barnehagens praksis, og ikke minst hva dette medfører for individet innenfor barnehagens domene. Samtidig så vil man også kunne argumentere for at en funksjonalistisk tankegang vil bidra til en ny forståelse for sosialiseringprosesser, syn på mennesker og ikke minst oppdragelse. I neste del vil jeg ta for meg mulig kritikk rundt stortingsmelding 41.

### **2.11. Stortingsmelding 41**

Gjennom stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) blir utdanningspolitikken og begrepet kvalitet mer rettet inn mot barnehagen som samfunnsarena. Det som betegnes som kvalitet i stortingsmelding nr. 41, er de allerede nevnte føringene som stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) beskriver. Stortingsmelding 41 kan slik sies å være en forlengelse av den foregående meldingen (16), der stortingsmelding 41 plukker opp tråden fra der st. melding 16 avsluttet.

Føringene i st. meld.16 om sosial utjevning, fokus på læring og tidlig innsats og dokumentasjon er fortsatt i fokus, og disse målene får gjennom stortingsmelding 41 er en sterkere rolle, samt at det gis føringer for implementering i praksis:

”Ved å legge barnehagene under Kunnskapsdepartementet ansvarsområde, har regjeringen understreket at barnehagetilbudet skal være et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. Dette gir gode forutsetninger for en mer helhetlig satsing på oppvekst og opplæring. Regjeringen mener at små barns behov for og evne til å lære i enda større grad må anerkjennes av samfunnet. Det samme må den jobben som gjøres av personalet i barnehagen” (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 6).

Stortingsmelding 41 innebærer da en styrking av barnehagen som læringsarena, og legger vekt på en helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring. Meldingen anser at en god barnehage:

“gir barnet støtte for læring, ser og anerkjenner barnets evne til å lære og behov for å lære. Gevinsten ved barnehagedeltakelse er særlig stor for barn som trenger ekstra språkstimulering ut over det de får hjemme. Barnehager i Norge står i en pedagogisk tradisjon hvor det legges vekt på et helhetlig syn på barn og læring. Læring skal foregå gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal sees i sammenheng. Denne tradisjonen ønsker regjeringen å videreføre og hegne om. Samtidig må det pedagogiske arbeidet i barnehagen videreutvikles og sikres med gjennomgående høy kvalitet” (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 59).

Blant annet så legger kunnskapsdepartementet vekt på skape en helhet i utdanningsløpet som omfatter barnehagen og skole. Derfor er det satt en sammenheng mellom rammeplanens (barnehagens innhold) og grunnskolens bestemmelser rundt grunnleggende ferdigheter og kompetansemål for de ulike fagene.

“Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er av avgjørende betydning for å lette barnas overgang fra barnehage til skole. Regjeringen legger vekt på tidlig innsats for å bedre elevresultatene i skolen og vil styrke barnehagenes arbeid med å legge et godt grunnlag for barns videre utdanningsløp. Dette vil være særlig viktig for barn som får svak stimulering hjemme” (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 59).

“Når nesten alle barn går i barnehage, er det viktig at barnehagens personale har et bevisst forhold til hva og hvordan barn på ulike alderstrinn lærer, og til barnehagens muligheter for å påvirke enkeltbarns utvikling. Kunnskap om barns læringsstrategier er nødvendig for å forstå, vurdere og støtte det enkelte barns utviklingsforløp. Kunnskap om sammenhengen mellom lek og læring er nøkkelkompetanse for personale som skal bistå småbarn i deres læringsprosesser. Læring, lek og omsorg skjer i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet” (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 61).

I stortingsmelding 41 82008-2007) kommer det fram at kunnskapsdepartementet skal videreutvikle det eksisterende tilbudet i barnehagen gjennom å ivareta barnehagetradisjonen slik som føringene i rammeplanen tilsier. Og i barnehagen skal det:

“(...)legges vekt på et helhetssyn på barn og barndom, og at barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp. Barnehagen skal ivareta barns behov for lek og omsorg i et her-og-nå perspektiv, men samtidig være bevisst at småbarnsfasen skal etterfølges av livslang læring. Et slikt syn på barnehagen reflekterer et syn på barnet som et selvstendig individ og ikke som en «uferdig voksen». Barnehagen skal tilby et læringsmiljø som støtter og utfordrer barns nysgjerrighet og lærelyst og på den måten skaper et godt utgangspunkt for livslang læring (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 76).

Stortingsmelding anser barnehagen som en arena for pedagogisk virksomhet og vektlegger læring og utvikling i stor grad. Derfor får pedagogisk dokumentasjon en viktig rolle i oppnåelse av læring og kvalitet i barnehagesektoren.

”Gjennom å dokumentere aktiviteter, utvikling og læring, dannes det en felles referanseramme og dermed et utgangspunkt for refleksjon om barnas og barnehagens utvikling og læringsprosesser. Planlegging, dokumentasjon og vurdering av den pedagogiske virksomheten er viktig for å utvikle kvaliteten i en bevisst og uttalt retning. Barn og foreldre har rett til medvirkning. Åpenhet om barnehagens virksomhet kan bidra til å sikre barn og foreldre reelle muligheter for medvirkning og gi kommunen som barnehagemyndighet, barnehageeiere, samarbeidsparter og lokalsamfunnet innsyn i barnehagens virksomhet” (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 78).

## **2.12. Kritikk av stortingsmelding nr. 41 (2007-2008)**

Stortingsmelding nr. 41 kommer i kjølevannet av stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Som tidligere nevnt er oppnåelsen av kvalitet i st melding 41 det samme som å følge føringene i stortingsmelding 16. I den forstand at tiltakene som det vises til i melding 16, blir satt i virksomhet gjennom melding 41.

Det kommer blant annet fram at det offentlige ansvaret for barnehagen blir lagt under kunnskapsdepartementets ansvarsområde og at barnehagetilbudet skal være et godt tilrettelagt og pedagogisk tilbud. Regjeringen står blant annet for at læring i tidlig alder må anerkjennes mer, og barnehagen må styrkes mer som en læringsarena. Stortingsmelding nr. 41 (2008-

2009) velger å bygge videre på rammeplanens innhold om helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring, men det pedagogiske innholdet og arbeid i barnehagen skal videreutvikle og styrkes med høy kvalitet. Stortingsmelding nr. 41 legger også trykk på at utdanningsløpet, og da særlig barnehagen og grunnskolen, må sees i helhet, der det skal være en sammenheng mellom rammeplanen og grunnskolens bestemmelser rundt hva som er grunnleggende ferdigheter og kompetansemål for de ulike fagene. For å oppnå et større pedagogisk tilbud og sikre dets kvalitet legger stortingsmelding også føringer for personalets kompetanser. Personalet skal forholde seg bevisst til hvordan barn inntar kunnskap og lærer i de forskjellige alderstrinn, og barnehagens potensielle muligheter til å bidra og påvirke barns utvikling. Man ønsker gjennom dette å kunne tilrettelegge bedre for læring. Samtidig så legges det også vekt på et helhetlig syn på barn og barndom med at barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp(ibid.). Dette innebærer et her og nå perspektiv, men samtidig skal man også være klar over at småbarnsfasen skal etterfølges av livslang læring. Med andre ord vil dette bety at barnet skal anses som et selvstendig individ, og ikke som en uferdig voksen.

Storingsmelding nr. 41 (2008-2009) ilegger pedagogisk dokumentasjon en sentral rolle i oppnåelsen av læring og kvalitet i barnehagesektoren. Gjennom å dokumentere barnehagens aktiviteter, utvikling og læring, skal det dannes en felles referanseramme og dermed et utgangspunkt for refleksjon om barns og barnehagens utvikling og læringsprosesser. Slik skal blant annet barnehagen oppnå sterk kvalitet og styrke det allerede pedagogiske tilbudet. I denne sammenheng ønsker jeg å komme med enkelte kritisk innvendinger som er hentet fra ulike kritiske perspektiver. De stridstema som umiddelbart melder seg i henhold til stortingsmelding nr 41, utgjør blant annet en stadig økende bekymring for skolefisering av barndommen, mulige negative konsekvenser ved det helhetlige læringsperspektivet, dokumentasjon og kartlegging og tilslutt utviklingspsykologien som analyseredskap. Kritikken kommer blant annet fra pedagoger og forskere som har involvert seg i debatten rundt dagens utdanningspolitikk, og som er kjent for å ha uttrykt sterk bekymring for de nye politiske føringene og tiltakene i stortingsmelding nr 41.

Øksnes (2009) viser i sin kronikk til sin bekymring for utviklingen innenfor kartlegging av enkeltbarns faglige ferdigheter. Hun skriver at barnehagens innhold begynner å bli mer lik skolen, og dette gjennom fokuset på kartlegging av barns ferdigheter målt opp mot barnehagens 7 fagområder. Hun retter et blikk mot den brede politiske enigheten om at barnehagen skal forberede barnet til videre skolegang, og at det kanskje også ligger til grunn

et mål om å kunne måle seg med andre skoler og barn gjennom internasjonale tester. Øksnes (2009) skriver i sin kronikk: “Det er mye som tyder på at barnehagen får store deler av ansvaret for å kompensere for manglende kvalitet i skolen. Skoleforberedelse legger dermed mye av premissene for det som betraktes som kvalitet i barnehagen. Den rådende politikk pedagogiske diskursen er preget av fokus på forventinger om barnehagebarns faglige læring og utvikling, noe som legger sterke føringer på yrkesroller og identitet for pedagoger i barnehagen”.

I kjølevannet av stortingsmelding 41 har det vært ulike kartleggingsprosjekt. I rapporten ”Alle teller mer” (barnehagesenteret, HIVE), med kunnskapsdepartementet som oppdragsgiver, skriver Øksnes, at det vises til at det foregår en utstrakt kartlegging av enkeltbarns ferdigheter. Dette medfører et fokus på de områdene der elevene gjør det dårligst i skolesammenheng. ”Rapporten ser på mange måter ut til å bekrefte en frykt flere forskere og pedagoger har gitt uttrykk for: Når læring blir det sentrale omdreiningspunktet vil både lek og de estetiske fagene vektlegges i mindre grad enn tidligere. Det kan virke som om verdien av å være barn og lekens betydning blir glemt”. Øksnes uttrykker sin bekymring om at leken nå sees i lys av læring og fagområdene. Dette åpner opp for en diskurs som: ”innebærer en ide om at barn gjerne må leke og tilbys estetiske erfaringer i barnehagen, men forutsetningene ser til å være forestillingen om en ”riktig lek” og ”riktige” estetiske aktiviteter som fører til nyttig læring for livet etter barnehagen”(ibid.)

Med andre ord så står barnet og barndommens egenverdi i barnehagen i fare for å forsvinne i dagens rådende oppfatning og forestilling om barnet som en uferdig voksen.

Man kan argumentere for at dokumentering og kartlegging av barns evne- og ferdighetsnivå kan ha en uheldig virkning ved at denne type evalueringer og kartlegginger kan virke stigmatiserende, og i verste fall kan føre til ekskludering. Dette argumentet beror på den utviklingspsykologiske tilnærmingen som denne typen kartlegginger er basert på. Innenfor utviklingspsykologien blir barnets utvikling målt skjematisk i forhold til en allerede gitt og standardisert beskrivelse av de ferdigheter og evner som tilsvarer det utviklingstrinn som barnet befinner seg på. Kvaran (2009) i sin kronikk skriver følgende om stortingsmeldingens føringer om nasjonal kartlegging: ”En fare ved å innføre en slik nasjonal kartlegging av alle skolestartere er at troen på objektive verktøy for å måle overdrives, noe som kan medføre at enkelte barn kan stemples som avvikere i forhold til skolens forventinger om oppnådde utviklingsmål allerede før skolestart”.



Johansson, Greve og Østrem (2009) skriver at den utdanningsmodellen vi nå bruker har sine røtter fra USA, der amerikanske økonomer har regnet på at investeringer i barnehagen lønner seg. Den modellen USA bruker er strukturert undervisning og testing og kartlegging av resultater. Forfatterne skriver i sin kronikk i Aftenposten: ” det er dokumentert at kartleggingsverktøy kan bli sterke redskaper som lett blir styrende. Resultatet av tiltakene som foreslås, kan bli at den samlede kvaliteten i barnehagen blir dårligere, fordi oppmerksomheten snevres inn mot det som lar seg kartlegge. Barnehagen får da et fattigere læringsmiljø og det mangfoldige erfaringsgrunnlaget som er avgjørende for barns utvikling snevres inn. Risikoen ved å innføre språkkartlegging av treåringer i alle barnehager, er at barnehagens rammeplan som styringsdokument trenges til side for kartleggingsverktøy. Dette er en modell vi kjenner fra USA der det ikke finnes nasjonale læreplaner, men barnehage og skole i stedet styres gjennom tester. Når en slik styring overtar, svekkes læreres ansvar og profesjonalitet. Fordi undervisningen rettes inn mot fagene som kartlegges, får andre fag og oppgaver en svakere posisjon”.

Bergsland (2009) viser til at når kvaliteten i barnehagen er relatert til begrep som mål, resultater og investering, kan det sees ut som en undergraving av barnets liv her og nå. Kartlegging og testing er sentralt innenfor utviklingspsykologien. Bergsland (2009) i sin artikkel i Dagbladet skriver: ” utviklingspsykologiens perspektiver på barn har blitt kritisert for å gjøre barndom til en mangelsykdom, hvor det hele tiden fokuseres på metaforer som ”universelle utviklingstrinn”. Til tross for denne kritikken har utviklingspsykologien hatt en enorm innflytelse på politikken og overfor barn. Politikerne vet tydeligvis ikke at utviklingspsykologien har fått ”juling”. Med den instrumentelle fornuft som livsforståelse må nye behov tilfredsstilles og nye teknikker fremstilles. Interessen ligger i formålet, og en slik vitenskap og politikk blir opptatt av å forbedre metodene, for det er resultatene som teller. Det ser ut til at vi på nytt har fått en storhetstid for utvikling av måleinstrumenter i form av kartlegging og testing”.

Steinsholt og Doseth (2009) skriver at kvalitet fremstår i stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) som avhengig av de menneskelige ressursene. Pedagogene blir sett på som kjerneressurser i kvalitetsarbeidet. Steinsholt og Doseth følger dette opp med å skrive at pedagogtetteten antas å bli best når pedagogtetteten er størst. Ut i fra dette synspunktet retter de en kritikk til at regjeringen forsøker å holde fast ved at arbeidet med å styrke barnehagen som læringsarena ikke skal innebære å gjøre barnehagen til skole og at barnehagen skal ha en egenverdi i utdanningssystemet. Dette kan i stor grad virke motsigende når stortingsmelding legger sterke

føringer for kartlegging av barns språkutvikling tidligst mulig, språkkoffert og overføring av skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole.

Doseth og Steinsholt (2009) retter også kritikk mot barnehagens helhetlige syn på læring. Læring gjennomsyrrer alt. Det ligger i et barn at det tørster etter å lære. Men samtidig gjelder ikke dette for alle. Småbarnsfasen skal etterfølges av livslang læring. Steinsholt og Doseth skriver at alle som er villige til å la seg oppdra samtidig må forholde seg til forestillingen om læring som norm: Alle barn påstås å ha en vilje til læring, men samtidig så vil det være barn som ikke har forutsetningene til å være en del av dette. Ikke alle kan bli inkludert. Man må kunne tenke seg at stor vilje til å lære, ikke nødvendigvis vil være like betegnende for alle barn. Steinsholt og Doseth (2009) mener at det ikke blir tatt hensyn til barns individuelle sider. Det blir for eksempel feil å anta at et barn ikke er utviklingsmessig modent nok bare fordi det ikke står likt i forhold til andre barn på samme alderstrinn. Det at et barn ikke følger det samme utviklingsforløpet som de universelle utviklingstrinnene beskriver, trenger ikke å være et uttrykk for utviklingsmessige avvik (med mindre man velger og definerer det som dette), men kan skyldes at barnet har behov for andre rammer for utvikling og lære. Det som stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) prøver å skape er nettopp en normaliseringsramme. Forfatterne mener at en slik form for praksis fører til ytterligere flere former for ekskludering gjennom tidlig å bryte barnets utviklingslinje. Man antar at for at barnet skal kunne fungere i voksenlivet må barns læringsprosesser styres.

Politiske føringer i stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) skaper i stor grad bekymring blant pedagoger og forskere. For det første er det en fare for at barnehagen er i ferd med å bli skolifisert, da barneskolen setter premissene for hva som er viktig å vektlegge av fagområder og holdninger innenfor barnehagesektoren. Dette fører som nevnt til at enkelte aktiviteter i barnehagen blir utsatt for læringsstyrte prosesser, og det foregår en intervensjon i barndommen, i den forstand at barnet skal forberedes utdanningsmessig til et normalt voksenliv. Det som særpreger et barn og barnets aktiviteter er i ferd med å bli kontrollert og analysert. Ikke minst dokumentasjon og kartlegging har fått hard kritikk fra mange hold. Kritikerne frykter en form for stemping av barnet som avvikere, et distansert forhold mellom lærer og elev og fokus på det barnet mangler, og ikke mestrer. Denne holdningen henger igjen etter utviklingspsykologien. Der individets forutsetninger, evne og utvikling blir bedømt etter omstendelig kartlegging som er ment å identifisere de individer som ikke følger den generelle tendensen i en befolkning.

Her kan det være hensiktsmessig å løfte fram samfunnspsykologien som en videre kritikk av stortingsmeldingens innhold. “Å fokusere på problemer kan sette individet i en underordnet posisjon i forhold til de som kategoriserer og diagnostiserer og som foreslår overvåking og retting. Men å fokusere på styrke og motivere mennesker til å bygge på det de allerede mestrer og har av kapasitet og talent, er med på å løfte individet frem” (Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 5).

Samfunnspsykologien mener at grunnen til at individet er vanskeligstilt, ikke ligger hos det selv, men i de sosiale forholdene det vokser opp i. Et vanskeligstilt individ er, i henhold til samfunnspsykologisk tenkning, på en eller annen måte alltid et produkt av samfunnet. Det fremstår da som et paradoks at utviklingspsykologiens tilnærming til mennesket, kan føre til at individer vanskeligstilles gjennom blant annet stigmatisering, der individet igjen blir et offer for psykologiens tradisjonelle oppfatning; at problemet fortsatt ligger hos individet selv. Utviklingspsykologi, i ordets rette forstand, kan lett føre til stigmatisering om det ikke eksisterer en bevissthet om at barn utvikler seg forskjellig, og det ikke gis rom for en bredere tolkningsramme. Når det blir satt et for sterkt fokus på å styre barnets læreprosesser, dokumentere og kartlegge ferdigheter, så kan det virke som om utviklingspsykologien faller tilbake til sitt gamle onde.

Det helhetlige læringsperspektivet blir begrunnet med at læring er over alt og at barnet tørster etter å lære; det vil, og må, lære. Kritikken sier at dette ikke trenger å gjelde for alle og en enhver.

Det vil være uheldig at man velger å overse det som er annerledes og særegent ved et barn, og dermed dets individuelle behov for læring og trivsel. Man vil derfor kunne feile i å anerkjenne barnet sitt egentlige mestringsnivå, og barnets individuelle forutsetning for utvikling og læring. Om barnets egne forutsetninger ikke blir tatt hensyn til, vil det også kunne føre til at det som er av verdi og personlig interesse for barnet, ikke blir ivaretatt eller respektert. Dette vil i seg selv innebære en manglende anerkjennelse av barnet.

Den kritikken som stortingsmeldingene har blitt møtt med i ettertid, er hovedsakelig rettet mot barnehagens og utdanningssystemets verdigrunnlag. Bekymringene består av at den nåværende utdanningspolitikken faktisk går på bekostning av individet. Med dette kritikkgrunnlaget for hånd, skal vi sakte men sikkert gå tilbake til oppgavens mest sentrale spørsmål rundt verdigrunnlaget i barnehagen, og hvordan dette påvirkes av utdanningspolitikken i lys av samfunnspsykologiens verdienheter. Etter en redegjørelse for

stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og nr. 41 (2008-2009) og den kritikken disse har igangsatt, er vi noen skritt nærmere det å forstå grunnlaget for en videre drøfting av barnehagens verdigrunnlag satt opp i mot den nåværende utdanningspolitikken. Gjennom å se farene ved økt prioritering av læring i tidlig alder, får vi ikke bare et innblikk i ønskene og føringene for barnet og barnehagens innhold, men også noen av konsekvensene av disse tiltakene. Dette gjør at jeg som oppgaveskriver, klarer å se hvilke verdier som prioriteres, og de eventuelle følgene av disse prioriteringene, som nødvendigvis vil gå på bekostning av andre verdier. Som tidligere nevnt er det vanlig å dele verdier inn i individuelle (personlige), relasjonelle- og kollektive verdier.

I den påfølgende delen (del 3) i denne oppgaven, vil jeg foreta en nærmere analyse av de verdiene som barnehagens virksomhet er basert på, for etter hvert å forsøke og besvare oppgavens problemstilling:

### **DEL 3: ANALYSE OG DISKUSJON**

#### **3.1 Normalisering som hovedbegrep?**

For å gi en kort oversikt over oppgavens innhold så langt, har det blitt redegjort for samfunnspsykologiens hovedelementer, barnehagens som felles plattform og barnehagens verdigrunnlag sett i lys av verdienhetene i samfunnspsykologien, og kritiske perspektiver rundt stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og nr. 41 (2008-2009). Nå har vi kommet til oppgavens hoveddel der dagens utdanningspolitikk skal konfronteres med barnehagens verdigrunnlag sett i lys av samfunnspsykologiens verdienheter. Disse er som tidligere nevnt individuelle verdier, relasjonelle verdier og kollektive verdier. Her blir det nødvendig å se på hvordan utdanningspolitikken kan problematisere barnehagens eksisterende verdigrunnlag. Men først vil jeg prøve å begrunne en sammensatt tolkningsramme for videre redegjørelse og analyse av dette temaet. Denne delen av oppgaven skal bestå av og resultere i ett og flere begreper som man tidligere finner i oppgavens innhold og redegjørelser. Det mest sentrale begrepet for denne delen er normalisering. Normaliseringsbegrepet innhold, og ikke minst dets innvirkning og konsekvenser overfor individet, vil være et sentralt tema for analyse og drøfting i denne delen. Grunnlaget for valg av normaliseringsbegrepet er at kritikken og perspektivene rundt stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og nr. 41(2008-2009) innebærer en aktiv innsats for å skape likhet i utdanning og arbeidsmarked, fokus på helhetlig læring og

tidlig intervensjon i barns læreprosesser. Dette innebærer blant annet å bryte tidligst mulig inn i barnets negative utviklingsmønstre, for å hindre at barnets avvik fra utdanningssystemets målsetninger ikke blir en vedvarende tendens. Her blir definisjonen av hva som er et negativt utviklingsmønster et viktig tema. For å kunne oppnå større forståelse for utdanningspolitiske rammebetingelser er det hensiktsmessig å ta i betraktning de kunnskapsbaserte redskapene som blir anvendt i utarbeidingen av de utdanningspolitiske føringene. Disse er blant annet evidensbasert forskning, utviklingspsykologi (som analyseredskap) og dokumentasjon og kartlegging av ferdigheter. Barnet blir målt etter hva det utviklingsmessig (fysisk og kognitivt) bør mestre, og etter hva som er viktig å besitte av kunnskap, som språk, lese- og skriveferdigheter, de 7 fagområdene og sosialkompetanse, som forventes ut i fra en standardisert utviklingsmodell. Dette kan ilegges en slik tyngde at det kan medføre en normalisert og stereotypisk rammebetingelse overfor individets atferd. I forhold til Kjølørød og Frønes (2005) kan det igjen sees i sammenheng med et funksjonalistisk perspektiv på samfunnet, som reduserer individet og utdanning til et aktivt redskap i samfunnet i jakten på økonomiske vinninger og posisjoner innenfor et ressurskrevende arbeidsmarked. Dette funksjonalistiske synet innebærer en mål- middel- tekning, der mennesket sees på som et aktivt individ som er underlagt samfunnets og utdanningssystemets premisser. Individets nytteverdi blir da målt opp mot for hva det kan og bør tilføre samfunnet.

I det man legger vekt på barnets manglende mestringsområder kan man risikere og ikke se det barnet faktisk mestrer. Barnets egne forutsetninger for utvikling, interesse og engasjement blir ikke inkludert i tolkningsrammen under observasjon eller kartlegging, og blir heller ikke brukt som et middel til å oppnå læring og forståelse. Gjennom denne tilnærmingen kan man risikere å neglisjere det som er unikt, særegent, spontant, uforutsigbart, lekent og ikke minst barnets egen selvforståelse. Med andre ord kan barnet miste retten til individualitet. I mangel på anerkjennelse ligger også roten til en dårlig eller nedsatt selvforståelse, problematferd og mangel på sosial aksept.

For å utvide tolkningsrammen ytterligere vil jeg også se på den kontekst og det miljø som barnet befinner seg i, nemlig barnehagens felles plattform og dens sosiale og kulturelle arena. Barnet befinner seg i denne sfæren og utvikler seg hele tiden i forhold til miljøet, som igjen aktivt er med på å konstruere og legge til rette for barnets forutsetninger og identitet. Denne forståelsen innebærer et sosialkonstruktivistisk syn. Dette vil si at vår virkelighet og det samfunnet vi perspirerer og er en del av, er en sosial konstruksjon (Berger og Luckmann, 2006). Grovt sett vil dette si at vi ikke kan definere individet uten å ta samfunnet i

betraktning, på grunn av det dialektiske forholdet mellom individ og samfunn. Barnet er et aktivt og kompetent individ som responderer i forhold til miljø, kultur og verdier. Det jeg ønsker å understreke er at samfunnets strukturer som individet er underlagt og samtidig er en del av, aktivt former og skaper meninger og holdninger rundt det. Barnehagen som institusjon er aktivt med på å konstruere og legge forutsetningene for barnets identitetsskaping. Jeg har tidligere påpekt det offentlige behov for å se barnehagen, skolen, videre utdanning og arbeidslivet i en sammenheng. Dette gir seg til kjenne gjennom at utdanningssystemet er med på sette premissene for hva som er viktig å vektlegge innenfor læring og utvikling, og også for hvilke normer, verdier og levesett som bør fremmes. Barnehagen blir det viktigste leddet for tolkning av dens oppgave, fordi barnehagen skal være en arena for forebygging av negative atferdsmønstre og implementering og internalisering av utdanningssystemets verdigrunnlag. Barnehagen er på en måte utdanningssystemets første ledd i oppnåelsen av sine mål og politiske føringer, og ikke minst et viktig ledd i oppnåelsen av velferd. Her blir det viktig å vektlegge perspektivet om helhetlig læring. Læring er en sentral del av barnehagens virksomhet og læring er til stede over alt, gjennomsyrrer alt og er integrert del i barnehagens miljø.

Det teoretiske grunnlaget for denne delen er blant annet anerkjennelsesteori, mestring og motivasjonsteori, samt forståelse for barns selvforståelse og noe forskning rundt barns selvforståelse og sosial avisning. Dette teoretiske tankeverket vil bidra til å belyse i hvilken grad barnet utvikler seg i forhold til sitt miljø, og det vil også være interessant å se hvordan teoriene framstår i lys av de individuelle, relasjonelle og kollektive verdier underlagt de kritiske perspektivene rundt normaliseringsbegrepet. Samtidig vil jeg også anvende det som tidligere er blitt referert til fra samfunnspsykologien, funksjonalismeperspektivet og sosialpsykologien. For å gi oppgaven et litt mer filosofisk preg vil jeg bruke Arendt ( sine filosofiske verk rundt menneskers livsvilkår i *Vita Activa* og Gordon (2001 ) som viser til andre forfatteres tolkning av hovedforfatterens sentrale perspektiver i: *Hannah Arendt and education - Renewing our common world*. Drøftinger rundt forfatterens hovedbudskap vil utgjøre en avslutning på oppgaven. I sine verk redegjør forfatteren for hva som er menneskets livsvilkår og konsekvensene av dette. Vi lever i en konstant syklus av arbeid, produksjon og handling som en naturlig tilnærming til vår tilværelse. Det vesentlige spørsmålet man kan stille seg da, er hva dette gjør med individet? Har individet blitt distansert fra det unike og særegne? Lever vi i et risikosamfunn? I *Hannah Arendt and Education- Renewing a common world*, introduseres vi til hva vi alle, i et overordnet perspektiv, har til felles, og hvilke verdier

skole og utdanning burde fokusere mer på. Hannah Arendt stiller spørsmål til hvorfor vi oppdrar barnet, og til hva vi oppdrar det til, og forfatterens hovedbudskap er, som hun selv sier, å fornye en felles verden. Dette vil legge et helt nytt fokus på, og forståelse for utdanning og ikke minst oppdragelse.

### **3.2. Individuelle verdier**

Barnehagens individuelle verdigrunnlag består, som tidligere nevnt i oppgaven, av helse og rett til å være seg selv (selvforståelse og autonomi), toleranse og kjærlighet. Disse verdiene er en del av barnehagens verdigrunnlag og skal være en del av den pedagogiske virksomheten. Denne blir, som man alt har kommet inn på, ansett å omhandle barnets fysiske og kognitive utviklingslinje, medmenneskelige egenskaper, forutsetninger til sosial samhandling og sosial forståelse. Fysiske aktiviteter skal blant annet fremme positiv selvoppfatning. Veksling mellom lek, læring og konsentrasjon er grunnleggende for fysisk og psykisk velvære. Leken er blant annet en sentral kilde til læring og sosial inkludering. Gjennom lek og læring utvikler barnet blant annet sosial kompetanse, språklig kompetanse og evne til å vise omsorg.

Barnehagens oppdragelse har også som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlig kulturell identitet. Rammeplanen (2006) viser til at gjennom omsorg, lek og læring vil barns sosialkompetanse både bli uttrykt og bekreftet, ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjoner og vise medfølelse. Rammeplanen 2006 vektlegger også at barnehagen skal støtte og være tilstede for barns nysgjerrighet, vitebegjær, lærelyst og legge til rette for livslang læring. Barnehagen består også av 7 fagområder. For å oppnå selvbestemmelse og selvstendighet hos barnet vektlegger rammeplanen barnets medvirkning og rett til å uttrykke seg og ha innflytelse på barnehagens innhold (ibid.)

I samfunnspsykologien defineres individuelle verdier som en rettesnor for hva som vil dekke behovene til en person. Selvbestemmelse, omsorg og medfølelse og personlig helse muliggjør velferd for individet. Målet med disse verdiene er, som tidligere nevnt, å forfølge utvalgte mål i livet uten direkte former for vansker (Zimmerman, 2000 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005). Gjennom å besitte de nødvendige egenskapene vil man være utrustet for det som kommer senere i livet. Det handler tilslutt om å kunne bli et "fullverdig" menneske. Individet skal ikke bare besitte egenskaper som utelukkende tjener egne behov, men det skal også kunne gi uttrykk for omsorg og bekymring for den fysiske og følelsesmessige velvære for seg selv og andre. For å kunne oppnå dette må enkelte behov bli realisert som mestring, kontroll,

self-efficacy, stemme, valg, kompetanse, vekst og autonomi (Nelson og Prilleltensky, 2005). Dette innebærer blant annet at barnet skal mestrer primære egenskaper som blant annet språk, lese- og skriveferdigheter, motorisk mestring, selvstendighet, selvforståelse og utvikling.

Så kan man stille spørsmålet: I hvilken grad kan normaliseringsrammen problematisere barnehagens individuelle verdier som selvforståelse og autonomi (helse og rett til å være seg selv), omsorg og toleranse?

Man vil i første omgang trekke fram menneskers tendens til å kategorisere. Kategorisering er, som allerede nevnt, en måte å forenkle miljøet på gjennom å skape karakteristikker på bakgrunn av det en gruppe mennesker har til felles (Macrae og Bodenhausen, 2000 som sitert i Whitley og Kite, 2010). Dette vil kunne resultere i en manglende anerkjennelse og forståelse for barnets individuelle utvikling, og for barnets væremåte, forståelse, mestringsområde, interesser etc. Kategorisering vil også kunne medføre at enkeltbarn skiller seg ut i forhold til resten av barnegruppen. I det barnet kategoriseres som sent utviklet etter et gitt mestringsmål, kan man hevde at barnet egentlig er blitt utsatt for en form for kritikk. I den forstand at det poengteres en form for mangel ved det, og at nødvendige tiltak er nødvendig for å rette opp denne mangelen. Her finner man også noen sentrale faktorer som er med på å skape forutsetninger for barnets selvstendighet og selvforståelse, nemlig følelsen av suksess eller nederlag. Disse kan være med på å legge forutsetninger for barnets kompetanse og mestringsfølelse. Derfor får anerkjennelsesbegrepet en sentral rolle i denne sammenheng, og behovet for anerkjennelse vil kunne undergraves av normaliseringsprinsippet.

Når barnet blir underlagt en normaliseringsramme kan dette resultere i mangel på anerkjennelse. I den forstand at barnets egne individualitet, personlighet, interesse, engasjement og særegenhet ikke blir sett, i stedet sees avvik fra det generelle som barnets mangler. Schibbye, 1996 (som sitert i Bae, 2004) definerer en anerkjennende holdning som et premiss om likeverd mellom individer. Anerkjenning foregår i relasjon mellom to subjekter. ”Partene henvender seg til hverandre som subjekt til et annet subjekt. Det betyr at partene opplever at den andre har indre affektive opplevelser som tilsvarer, men samtidig viker fra ens egne. En anerkjennende holdning innebærer en tanke om individets selvfølgerige rett til sine opplevelser” (Schibbye, 1996, som sitert i Bae, 2004, s. 10). I anerkjennende relasjoner handler det om å forholde seg til barnets/individets egne og indre opplevelsesverden. Dette vil si at man må oppnå en forståelse for hvordan opplevelser kan gi mening og være gjeldende for individet, uavhengig av hvordan den kan bli oppfattet av andre. (Bae, 2004, s 10).



I kjølevannet av normaliseringsbegrepet vil en manglende anerkjenning forekomme når barnets egne interesser, behov, meninger ikke blir ansett som relevant i den konteksten barnet befinner seg i. I stedet blir barnet fratatt sin individuelle karakter og blir sett på som et avvik i forhold til en felles kategori. Dette forekommer ved at man ser på mennesker som medlemmer av en gruppe i stedet for individer (referanse sosial psykologien). Barnet kan bli bedømt ut i fra situasjonelle faktorer og som medlem av en gruppe under observasjon. Med situasjonelle faktorer mener jeg situasjoner barnet befinner seg og handler i, som vil utgjøre en definisjon av dets karakteristikk og væremåte. Barnets væremåte blir da dømt etter andre medlemmer av gruppen i stedet for en individuell vurdering av vedkommende som individ, og barnets negative oppførsel eller manglende forutsetning for utvikling danner et bilde av barnets karakter og identitet (Pettigrew, 1997 som sitert i Whitley og Kite, 2010).

Omstendighetene rundt barnet er ikke en del av tolkningsrammen. Dette kan for eksempel være barnets eget utviklingsløp, virkelighetsoppfatning, barnets situasjon i hjemmet, barnets sosiale forhold til andre barn og voksne, behov for fysisk aktivitet, interesseområder etc. Å bedømme en persons karakter, væremåte og mestringsområder ut ifra situasjonelle faktorer og i forhold til de andre i gruppen, betegner sosialpsykologien som "the ultimate attribution error" (ibid.). Det vil si at det blir gjort en forutinntatt tolkning av individet. Barnet kan risikere å bli en del av en utgruppe, eller "blant de andre vanskeligstilte barna", når barnet i bunn og grunn kanskje speiler de unike og individuelle sidene ved seg selv. Dette kan være med på å problematisere miljøet barnet er i forhold til fellesskapet og gruppen. I forsøket på å tolke og analysere et individs atferd fordrer samfunnspsykologien å tenke holistisk. Barnets individuelle karakter er ikke relevant i forhold til den karakteristikken som er felles for gruppen. Man kan anta at dette gjør det vanskelig for barnet å være sosialt inkludert og at barnets problem med sosial inkludering kan komme til å øke og vedvare. Individuelle verdier som omsorg og toleranse kan være vanskelig å oppnå når miljøet speiler et negativt eller et upassende bilde av deg som person. Hvordan kan det skapes rom for omsorg og toleranse når barnet ikke blir sett og anerkjent som individ, og forutsetningene for medmenneskelige egenskaper ikke er til stede? Det er her vektlegging av relasjonelle verdier står sentralt, og en videre redegjørelse for disse vil komme i neste del av oppgaven.

Om man ser på de rammene utdanningssystemet legger opp til, handler det blant annet om å mestre, prestere, ha motivasjon og ikke minst føle at en mestrer. En prestasjon kan defineres som en handling en person begår som resultat av evnenivå, læring og innsats (Lillemyr, 2007). Denne handlingen tillegges en bestemt person som er ansvarlig for denne handlingen.

Selve utførelsen av handlingen kan vurderes i forhold til hva som er standard (mål, riktighet), og kan enten sees på som suksess eller nederlag. For vedkommende som utfører denne handlingen innebærer dette en risiko, en usikkerhet i forhold til resultater.

“I situasjoner som krever prestasjoner av ulik grad vil barnet gradvis utvikle generell kapasitet til å forvente positive følelser av blant annet behag og stolthet, eller negative følelser som skamfølelse ect. i forhold til en standard for utførelsen av handlingen” (Lillemyr, 2007, s. 61). Derfor kan man til en viss grad anta at å kunne føle at en mestrer og er dyktig, er en sentral motiverende faktor for barnet. Dette kan defineres som kompetansemotivasjon. Harter, 1978 som sitert i Lillemyr, s. 81) definerer kompetansemotivasjon som en sterk drivkraft for atferd der en forsøker å være effektiv og kompetent i samspillet med miljøet. Med andre ord så er dette en indre drivkraft og motivasjon som fordrer en kompetent og tilpasset atferd.

Harters 1978 (som sitert i Lillemyr, 2007, s. 88) forskning på barns motivasjon og selvoppfatning, viser til at det er viktig at barnet føler seg kompetent på sentrale erfaringsområder. Det barnet som liker seg selv som person er blant annet et barn som føler at det har det godt på områder der suksess i stor grad blir verdsatt. Betydningen av hva signifikante andre mente om barnet har i stor grad også mye å si for barnets selvoppfatning. Barnets selvforståelse kan relateres til barnets forståelse av seg selv. ”Barnets selvforståelse har en viktig rolle i barnets oppnåelse av velferd, trivsel og generelt ved alle sidene av barnets tilværelse. Barnets selvforståelse innebærer de følelser som barnet har til seg selv. ”Selvoppfatning som begrep omfatter alt det barnet har av holdninger, viten og følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv, og opplever seg selv. Selvoppfatning er den bevisste oppfatningen barnet har av seg selv”(Lillemyr 2004, s. 157)

Harter, 1973 (som siter i Lillemyr, 2004) har tegnet en antagelsesmodell som han har anvendt i sin forskning. Denne antok blant annet at om mengden av sosial belønning var givende i tidlig alder hos barnet, vil barnet gradvis utvikle og internalisere to viktige systemer: et selvbelønningssystem og et sett med mestringsmål. “ Det første systemet innebærer at barnet kan rose seg selv for mestringsforsøk og suksess. I det andre systemet tar barnet opp i seg mestringsmål eller målnormer fra signifikante andre som roser og straffer barnet. Etter hvert som internaliseringen av belønningssystemet finner sted, vil behovet for, og avhengigheten av, ytre sosial forsterkning minske. Dette danner grunnlag for barnets kompetansefølelse og følelse av kontroll over egen atferd” (Harter, 1978 som sitert i Lillemyr, 2004, s.89). Når det gjelder konsekvensene av manglende internalisering av belønningssystemet nevnes det blant

annet flere muligheter. Mangel på reaksjoner fra andre på suksess eller nederlag i mestringsforsøk, kan bidra til at det dannes en modell for misfornøydhets, og at man etterhvert blir avhengig av ros fra voksne. Behovet for ytre sosial forsterkning øker. Avhengighet av andres anerkjennelse og av ytre mestringsmål øker. Barnets egne oppfatninger av dyktighet reduseres. Dette kan igjen føre til at barns ytre følelse av kontroll øker og at barnets angst for mestrings situasjoner øker (Harter, 1978 som sitert i Lillemyr, 2004). De positive følgene av internalisering av belønningssystemet, er blant annet at behovet for avhengighet av ytre sosiale forsterkninger minker. Utviklingen av et selvbelønningssystem og visse mestringsmål stimuleres. Barns selvoppfatning (oppfatning) av egen dyktighet stimuleres. Barnets indre følelse av kontroll øker, og barnet oppnår en indre tilfredsstillelse. Nederlagserfaringer kan sies å skape reaksjoner som skam, skyldfølelse som igjen kan føre til lav selvrespekt, følelse av hjelpeløshet og lav egenverd. Suksess skaper reaksjoner som lykke, tilfredsstillelse, og at man føler seg fornøyd og avslappet, som igjen legger grunnlag for høy selvrespekt, høy egenverd og ikke minst optimisme (Weiner 1979, som sitert i Lillemyr, 2004). Det er blant annet påvist en forbindelse mellom selvoppfatning og sosial selvoppfatning. Denne oppfatningen består blant annet av at den sosiale sammenhengen blir sentral for hva som motiverer eller hvordan vi blir motivert. Ikke minst vil hvordan andre oppfatter en og hvordan en selv oppfatter seg selv i en sosial situasjon, ha stor betydning for ens sosiale selvoppfatning (Lillemyr, 2004, s. 160).

Man har nå gjennomgått noen faktorer som kan medføre ulike former for mangel på anerkjennelse overfor barnet. Gjennom å observere individet ut fra en gruppe oppstår det en mangel på anerkjennelse der barnet kan risikere å miste sin individuelle karakter. Gjennom å ikke anerkjenne barnets eget mestringsnivå kan dette ha konsekvenser for barnets kompetansemotivasjon og følelse av suksess. Barnets mangel på selvforståelse og selvstendighet kan også få konsekvenser for barnets sosiale egenskaper. Dette kan sies å problematisere barnehagens individuelle verdigrunnlag som omhandler selvforståelse og selvstendighet (helse og rett til å være seg selv), omsorg og toleranse. Rammeplanen (2006) vektlegger at barnehagen har som mål at barnet skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlig kulturell identitet, samt legge til rette for trivsel engasjement og livslang læring. Rammeplanen viser til at leken blant annet er en sentral kilde til læring og sosial inkludering. Gjennom lek og læring utvikler barnet blant annet sosial kompetanse, språklig kompetanse og evne til å vise omsorg. Da et helhetlig perspektiv på læring nødvendigvis vil innebære å se hele barnehagens miljø som middel til læring, og

læring som en livslang prosess, kan man anta at verdier som helse og rett til å være seg selv (selvforståelse og selvstendighet), omsorg og toleranse kan komme i bakgrunnen. (Dette gjennom manglende forutsetninger for individuelle verdier hos barnet). Man kan anta at normaliseringsbegrepet kan problematisere anerkjennelsesprinsippet overfor det enkelte barnet.

### **3.3. Relasjonelle verdier**

Samfunnspsykologien legger vekt på at folk skal være del av beslutninger som berører deres liv og at de må samarbeide med andre i å oppnå sine mål (Montero, 2000, som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005, s. 58). I det konflikter mellom enkeltpersoner oppstår er det avgjørende å ha samarbeidsprosesser for å løse dem. Ellers er det bare snakk om at den mektigste parten pålegger sin vilje på andre. Samfunnspsykologien vektlegger at relasjonelle verdier innebærer at selvbestemmelse må ha grenser. Mine ønsker og behov må ta til etterretning andres ønsker og behov, og vi må være i stand til å verdsette og respektere mangfold.

Som tidligere nevnt vektlegger rammeplanen verdier som menneskelig likeverd, likestilling, fellesskap, medansvar, respekt for menneskeverd og solidariske holdninger. I rammeplanen står det at "barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne" (Rammeplanen, 2006, s.18). Innholdet i utsagnet innebærer at barnehagen som arena i stor grad skal være sosialt inkluderende. Det skal formes et miljø som fremmer hvert individ som unikt, men samtidig også som en likeverdig del av barnegruppen. Gjennom en manglende oppnåelse av individuelle verdier vil man også ha en dårligere forutsetning for en forståelse for, og for å ta til seg, relasjonelle verdier. Her blir det nødvendig å se på den kontekst og det miljø barnet befinner seg i samt barnets sosiale egenskaper. Garbarino (1958, s. 80) opererer med følgende definisjon på hva sosiale egenskaper kan være: "a set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part of while at the same time maximizing their sense of well-being and enhancing future development". Med andre ord så fordrer det at barnet klarer å besitte egenskaper som gjør det tilpasningsdyktig i

sosiale settinger. Dette vil få konsekvenser for individets selvfølelse og trivsel, og om barnet gjennom sosiale investeringer, klarer å oppnå anerkjennelse og aksept.

I barnehagesammenheng har jeg erfart at barna opplever stadig varierende mønstre mellom sosial inkludering og sosial ekskludering. Barnet kan selv ha et upassende atferdsmønster eller er vitne til andre med upassende atferdsmønstre. Dette er noe som simpelthen skjer i et barnehagemiljø. I det ene øyeblikket ekskluderes noen, i det andre inkluderes det samme barnet igjen. Barnet må hele tiden finne fram til en måte å samspille med miljøet på, som for eksempel forståelsen for reglene i lek innad i en gruppe, og på denne måten oppnå sosial inkludering gjennom et korrekt forhold til barnegruppa samt forståelse for den sosiale normen situasjonen betinger. Her fordres det at barnet i stor grad viser til en sosial forståelse og evne til å tilpasse seg i forhold til situasjoner som samspill, og i de ulike relasjonene innad i en gruppe. Det avgjørende poenget er at barnet faller fort ut av leken og samspillet, om det ikke viser til en forståelse for situasjonens premisser og gruppeenigheten fra de andre barna. Ved manglende oppnåelse av inkludering kan barnet få en rolle og karakteristikk, som ikke lar det ta del av felleskapet i gruppen. I denne forstand blir barnet ekskludert fordi det ikke klarer å opprettholde de sosiale betingelsene for leken og samspillet. Barnets manglende forståelse og evne til å forstå situasjoner kan skape forstyrrelser i gruppeleken. Barnets forsøk på å inkludere seg selv blir sett på som forstyrrelse eller kaos av de allerede skapte betingelsene og premissene for situasjonen. Man kan anta at barnets væremåte innad i miljøet er aktivt med på å konstruere meninger, holdninger og voksnes og barns reaksjoner. Reaksjoner i forhold til negativt atferdsmønster, vil i stor grad være med på å kategorisere og skape en ramme for hva som er riktig holdning og karakteristikk. En fare ved at barnets negative atferdsmønstre blir sett på som beskrivende for barnets atferd, skaper en bestemt forventning blant voksne og barn og det pedagogiske apparatet rundt barnet. Det vil si at barnet kan bli "forhåndsdomt" før det har inngått i relasjoner og samspill med andre. Det å gå inn i en situasjon med et pedagogisk blick tilsier at man benytter pedagogiske prinsipp og rammeverk til å tolke situasjonen barnet er i. Og det trenger nødvendigvis ikke å være den rette måten å se barnet på. Selv om pedagogikken fremlegger forskjellige måter å se et barn på skal man ikke se bort i fra at pedagogisk lære ikke alltid vil ha en god innvirkning eller effekt på barnet. Det er viktig å erkjenne at ikke alle barn er lik, eller for den saks skyld skal være like, og akseptere muligheten for at konsekvensene av pedagogiske tiltak kan virke negativt på den enkelte. Dette burde i større grad være en pedagogisk erkjennelse. Her blir det viktig å poengtere at barnets grunnlag for negativ oppførsel, ikke bare ligger i det selv, men at denne også blir

konstruert i forhold til miljøet. Med andre ord så vil dette innebære at et barns karakteristikk blir aktivt skapt, opprettholdt og eventuelt styrket i det miljøet det interagerer i. Og selve pedagogikken, tiltak og intervensjon overfor barnet er aktivt med på å styrke karakteristikk ut i fra barnets atferd. Er det noe det samfunnspsykologiske perspektivet kan bidra med i sammenheng med denne diskusjonen rundt barns problematferd, så vil det være å se på hvordan man kan forbedre de sosiale forholdene innenfor selve barnegruppen istedenfor tiltak overfor det enkelte individ. Man bør i større grad åpne for verdier som likeverd, solidaritet og anerkjennelse og ikke minst fremme som hovedmål å skape et inkluderende miljø. Gruppen må lære seg å akseptere ulikheter og inkludere andre som blir tilsidesatt i sosiale settinger. Det innebærer blant annet å ha et blikk på de sosiale strukturene som er en del av miljøet. Er et miljø ikke inkluderende og viser til fordommer og diskriminering vil dette aktivt være med å konstruere problemer og negative atferdsmønstre hos individet. Disse negative forholdene er med på å forme barnets atferd, og den rollen individet får blir den rollen individet utfører. Dette kan relateres til stigmatiseringsbegrepet sett ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Stigmatisering innebærer en form for en betegnning av diskrediterende egenskaper, som diskvalifiserer en person fra en sosial aksept der andres reaksjoner ødelegger normal identitet (Goffmann, 1963). Konsekvensene av stigmatisering kan være forskjellig, men man kan i stor grad anta at konsekvensene og utfallet av stigmatisering kan defineres negativt, da individet kan oppleve vansker med å forholde seg til omgivelsene. Dette skyldes en stigmatiseringseffekt som vil legge forutsetninger for hvordan barnet kommer til å møte, og blir møtt, av det miljøet det er en del av og skal bli en del av. Å være stigmatisert kan vanskeliggjøre barnets sosiale tilværelse, gjennom en mangel på anerkjennelse, mestring, motivasjon og selvforståelse. Praktisering og anvendelse av den satte normaliseringsmodellen og stereotyper kan være med på å skape en inngruppe og utgruppe. Barnet posisjoneres i forhold til om det mestrer, og ikke mestrer, og om det er sosialt eller asosialt. Denne type kategorisering og definisjon kan forekomme bevisst eller ubevisst. Intensjonen er nødvendigvis ikke å ha et problemfokus på barnet, men dette kan fort bli en følge av mye av pedagogikkens tankesett og holdning overfor individet, og av normaliseringsbegrepet. Det kan også legges et for stort fokus på å identifisere og diagnostisere barnets svakheter og mangler, slik at man har grunnlag for å utarbeide egnede tiltak som kan rette opp i disse. Kanskje man istedenfor skulle ha blitt kjent med det enkelte barnet, og på denne måten se individet i barnet og dets behov uavhengig av pedagogiske merkelapper? Sann sett kan pedagogikken selv være en sentral pådriver til eksklusjon og problematisering for barnet.

I skillet mellom inngruppe og utgruppe ligger også roten til fordommer og diskriminering (Linville og Jones, 1980 som sitert i Whitley og Kite, 2010). Dette kan være konsekvensene av et sosialt skille innad i et miljø og kan i stor grad forekomme i sosiale settinger og arenaer som for eksempel barnehagen og skole. Jeg vil anta at dette er menneskelige faktorer som er en naturlig konsekvens av et miljø som består av ulikheter i en menneskegruppe.

Diskriminering består av å behandle folk forskjellig fra andre, basert på medlemskap i en annen sosial gruppe. Når mennesker blir valgt ut og behandles urettferdig på grunn av rase, kjønn, alder, seksuell orientering, funksjonshemming og status, eller andre forhold, har diskriminering oppstått. Da vil fordommer bli en holdning rettet mot andre mennesker fordi de er medlem av en gruppe som skiller seg ut. Institusjonell diskriminering består av at en gruppe mennesker får fordeler overfor andre gjennom å begrense valg, rettigheter, mobilitet, tilgang til informasjon, resurser eller andre mennesker (Benokraitis og Feagin, 1995 som sitert i Whitey og Kite, 2010).

Barn og elever med manglende sosialkompetanse, har vansker med å inngå og opprettholde vennskap, forbli sosialt inkludert kort sagt være en likeverdig del av et større fellesskap, og disse kan gjerne oppleve avvisning og ha lærevansker. Ulike studier viser til at avvisning fra medelever har en sammenheng med blant annet lærevansker, atferdsproblemer og drop-out i skolesammenheng, Disse elevene kan blant annet være representanter for ungdomskriminalitet (Parker og Asher, 1987). Avvisning i barneskoleåra kan være en medvirkende faktor for ulike former for atferdsvansker. Disse individene kan legitimere sin atferd ved å vise til behovet for aksept fra andre og jevnaldrende med samme type utagerende atferd, og da særlig der de finner sosial aksept for egen atferd (Farmer og Rodkin, 1996). Om individet ekskluderes, har det ikke lenger tilgang til de samme sosiale ressursene som utgjør en kilde til relasjonelle verdier og fellesskapsverdier. Dette skyldes ikke nødvendigvis upassende oppførsel, men det at miljøet rundt barnet aktivt er med på å legge til rette for at barnet ekskluderes. Dette er eksempler som klart kommer til syne i skolesammenheng, og vil etter min mening, understreke det ansvaret barnehagen har for å vektlegge relasjonelle verdier, slik at man så tidlig som mulig begynner å forebygge en eventuell negativ sosial utvikling.

Som tidligere nevnt vektlegger rammeplanen (2006, s. 18): “at barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut i fra egne forutsetninger, og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne”. Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i

samspill med hverandre og med voksne. Sosial kompetanse gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold, sosiale prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i et fellesskap (Rammeplanen, 2006). Normaliseringsrammen kan problematisere barnehagens relasjonelle verdier fordi det kan medføre ulikhet, det vil si annerledeshet, innad i en gruppe. Dette kan i verste tilfelle medføre stigmatisering, splittelse, mangel på anerkjennelse og aksept. I denne situasjonen mister barnet sin individualitet og retten til det som er felles. Dersom personer eller samfunnet rundt et individ bærer på et negativt, nedverdiggende eller et foraktelig bilde av dette, kan det medføre vansker for individet (Taylor, 1992 som sitert i Nelson og Prilleltensky, 2005). Det er slike tenkte scenario som barnehagen prøver å forebygge gjennom vektleggingen av relasjonelle verdier som anerkjennelse, aksept og likeverd.

Normaliseringsbegrepet og utdanningspolitikken problematiserer også relasjonelle verdier fordi man her legger større vekt på individuelle verdier. Individuelle verdier sett under normaliseringsrammen legger mer vekt på selvhevdelse, selvrealisering, mestring og prestasjoner, noe som kan gå på bekostning av omsorg, medlidenhet og toleranse som er viktige forutsetninger for relasjonelle verdier. Normaliseringsrammen er aktivt med på å fremme en stereotypi av barnet, og det kan slik oppstå en mangel på anerkjennelse av individet, der de relasjonelle verdiene forsvinner i bakgrunnen. Dette vil kunne føre til at det som er alles vil reduseres til det som er ”vårt”, eller “mitt”. Og videre vil det som er andres individuelle væremåte anses som uriktig og galt i forhold til våres ”væremåte”. ”Vi” gir oss selv flere rettigheter overfor ”dere”.

### **3.4. Kollektive verdier**

Man har tidligere i denne oppgaven sagt at de kollektive verdiene først og fremst er rettet mot det å fremme vitale samfunnsstrukturer som vil lette jakten på personlige og felles mål (Nelson og Prilleltensky, 2005). Samtidig vil vektlegging av kollektive verdier fremme rettferdighet, likeverdighet, fordeling av forhandlende krefter, forpliktelser og ressurser til de undertrykte. For å oppnå rettferdighet for alle i et samfunn må det eksistere en følelse av fellesskap, samhold, formell støtte, økonomisk sikkerhet, husly, klær, ernæring og tilgang til vitale helse og sosiale tjenester (ibid.). Kollektive verdier er i stor grad avhengig av, og relatert til, realiseringen av individuelle verdier og relasjonelle verdier.



Rammeplanens (2006) kollektive verdier vektlegger en forståelse for en bærekraftig utvikling og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Her skal det blant annet legges til rette for en vedlikeholdelse av de allerede skapte samfunnsstrukturer, og eventuelt en videreutvikling av disse. Kollektive verdier innebærer å promotere aktiv deltakelse i samfunnet og støtte opp under dens eksisterende strukturer gjennom å utfylle en form for nyttefunksjon i samfunnet, som for eksempel jobb og utdanning. At barnet i seg selv er en aktiv aktør i barnehagesammenheng, skole og utdanning er en sentral del av denne funksjonalismetankegangen. For at barnet skal kunne innfri samfunnets krav om deltagelse, fordrer at samfunnet oppnår kunnskap om hva som skal forbedres, nye tiltak og handlingsplaner i forhold til skole/barnehagesammenheng, og ikke minst trengs et kritisk og nytenkende blikk på hvordan pedagogikken og samfunnets holdninger preger synet på barn og hva som faktisk er formålet med oppdragelse.

Så i hvilken grad kan stortingsmeldingene nr. 16 (2006-2007) og nr. 41 (2008-2009) påvirke barnehagens kollektive verdier? Det man kan si med stor sikkerhet er at stortingsmeldingene legger forutsetningene for våre valg, tanker og handlinger i arbeidet med barn, og at det derfor er viktig å reflektere over hvilke konsekvenser disse føringene potensielt kan få for barnet. Det blir derfor hensiktsmessig å se på i hvilken grad samfunnsstrukturer som barnehagen og politiske rammeverk er med på å støtte opp om samfunnspsykologiens individuelle, relasjonelle- og kollektive verdier.

Normaliseringsrammen kan problematiseres i den forstand at individets mistilpasning kommer tydeligere fram under (virkningene) av de kollektive verdiene. Kollektive verdier rettet mot at individet skal klare seg i samfunnet, og være en del av og støtte opp under de eksisterende samfunnsstrukturene. En mangel på dette verdigrunnlaget kan i verste fall innebære blant annet arbeidsledighet, uføretrygd og etterhvert fattigdom. Individet støttes ikke av de kollektive verdiene om det ikke klarer å mestre samfunnets utviklingsmessige tempo og krav om mestring. Individet kan være et offer for samfunnets eget verdigrunnlag. I dens utallige forsøk på å inkludere har dette ledet til eksklusjon. Istedenfor har det gradvis skubbet individet unna, vanskeligstilt det og isolert det fra et normalt liv. Individet kan på en eller annen måte miste sin form for individualitet, i det samfunnet distanserer seg fra mennesket selv gjennom praktisering og anvendelse av mål-middel tenkning, evidensbasert forskning og utviklingspsykologi som mål for utvikling. Har vi ikke anerkjent individet og dets egne behov og interesser, og dermed starter en reaksjon i barnets livslinje som vanskeligstiller det i forhold til samfunnet og dets miljø, har vi feilet i vårt ansvar overfor barna. Det er da snakk

om at fokuset på individuelle verdier og kollektive verdier er høyere prioritert enn relasjonelle verdier, og da velferd i et samfunn ikke er oppnåelig fordi individet i seg selv ikke ivaretar andre mennesker, noe som nettopp er en forutsetning for at dette i det hele tatt er mulig.

Samfunnet har da distansert seg fra relasjonelle verdier. Det er viktig å se på hvilke konsekvenser kollektive verdier kan ha overfor individet, da de aktivt er med på å konstruere og legge forutsetninger for våre atferdsmønstre, tanker, holdninger og ikke minst for hva vi viderefører til neste generasjon. Det er viktig å stille spørsmål ved vår eksistens og oppdragelse og se det i et helhetlig perspektiv. Det er viktig å sette kollektive verdier i et kritisk lys og ikke minst gjelder dette også for den eksisterende utdanningspolitikken rundt danning av individet. Her blir det hensiktsmessig å stille spørsmål som:

Hva er samfunnets intensjoner og dens egentlige mål? Er det en søken etter økonomisk gevinst, det å styrke landet som nasjon å oppnå nasjonal anerkjennelse, eller å ha et kompetent og ressurssterkt arbeidsmarked? Trolig er alt dette overordnede mål som samfunnet streber etter å oppnå. Det vil være rimelig å stille seg det spørsmål om vi individer er et middel for å oppnå et mål. Ikke minst hva det er vi oppdrar barnet til? I den funksjonalistiske tankegangen så blir begrepet egenverdi en sentral faktor og dette vil medføre behovet for en eksistensialistisk tilnærming og tolkningsramme i refleksjonen rundt menneskers tilværelse.

Vi kan ut i fra tidligere redegjørelser anta at dagens samfunnsstrukturer og utdanningspolitikk fremmer en betydelig vektlegging av individuelle verdier, eller individualitet. Det kan virke som om det eksisterer en motvilje til å inngå i, og legge vekt på, fellesskapsverdier, fordi det ikke umiddelbart vil lede til ønskelig deltakelse og bidragsyting i samfunnet.

Utdanningspolitikken prøver hardt å definere det menneskelige individ, og gjøre det til et redskap for samfunnsutvikling. I det vi ser barnet i lys av politiske føringer og ønsker, kan det virke som om vi glemmer å løfte fram det unike og særegne ved det som gjør barn til barn. Barnets egenverdi frarøves når det hele tiden skal sees i forhold til mestring og utvikling, og når det blir sett på som en del av en gruppe. Denne antagelsen kan sies å være relevant når man ser på at det framskyndes en progressiv utvikling som skal gagne samfunnsutvikling, arbeidsmarkedet og gi økonomisk gevinst. Barnet har det travelt. Vi lever i et samfunn der vi kan anta at det legges stor vekt på individets individualitet, selvrealisering og selvhevdelse. Media, reklamer, jobb etc er samfunnsinstitusjoner som hele tiden er med på å formidle hvordan man kan dekke sine behov, hva man må ha for å oppnå lykke, trivsel og velferd. Hva gjør dette med oss egentlig? Hva gjør dette med barnehagen som arena? Det som stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) i stor grad legger forutsetninger for er likhet i utdanning

og arbeid, og tiltakene består av å tidlig intervensere i barns læreprosesser og hindre ”ulikheter” i tidlig alder. Da er det hensiktsmessig å spørre seg, er det riktig å oppdra et barn under disse rammebetingelsene? Her blir det aktuelt å trekke inn Arendts (1996) refleksjoner rundt samfunnets livsvilkår i *Vita Activa: det virksomme liv*. Hun skriver at vi er underlagt arbeid, produksjon og handling der vi, i tråd med naturens ressurser, aktivt konsumerer og produserer. Hun betegner dette som menneskers livsvilkår. Arbeid og produksjon anses av Arendt å være en nødvendighet for å kunne opprettholde den menneskelige eksistens. Arendt (1996) definerer arbeid og produksjon som en ”syklus”, en naturlig tilnærming overfor naturens ressurser som vi aktivt tar i bruk for å kunne overleve. Dette gjelder for alle generasjoner som har vært, og senere vil komme. Det er dette arbeids- og produksjonsprinsippet som vi blir innlemmet i og som vi viderefører til neste generasjon. I en konstant syklus av arbeid, produksjon og handling mener forfatteren at vi har konstruert en virkelighet bestående av et konsum og produktforhold, der vi har begynt å betrakte verden objektivt. I den forstand at tingens verdi består av en nytteverdi som er ment å muliggjøre den menneskelige eksistens. De verdifulle tingene blir til midler og mister sin immanente verdi, fordi alt blir redusert til et materiale som skal fremstilles. Da blir nytteverdien den egentlige målestokken for livet og menneskenes verden (Arendt, 1996)

Dette mener Arendt (1996) har ført til at vi har distansert oss fra det som er menneskelig. I en altfor stor vektlegging av individualitet har vi begynt å neglisjere det som vi har felles. Det sosiale rom består av mennesker som har mistet en stemme. Vi trenger ikke lenger å gå sammen i konsensus for å bestemme nye livsvilkår, de er her allerede. Alt som trengs er å videreføre det allerede skapte, dekke egne behov og være en del av de allerede gitte samfunnsstrukturene. Dette medfører en distanse fra fellesskapsverdier, og en mindre forståelse for det vi har til felles. Det er ut ifra arbeid og produksjon vi definerer mennesket fordi det er dette vi har fokus på. Arendt (1996) skriver at så snart vi prøver å definere hvem noen er, begynner vi å relatere det til egenskaper og væremåte som vedkommende har i likhet med andre, og som ikke er en del av det enestående individet som denne er. I Hannah Arents budskap ligger det også en bekymring for at vi aktivt oppdrar barn under et verdigrunnlag som leder til objektivisering, fremmedgjøring av individet og til arbeid og produksjon. Hun hevder videre at dette er det samme som å videreføre en negativ syklus som innebærer en slitasje på det som er menneskelig og det vi har til felles. Det betyr at vi nærmer oss en form for et slutt punkt, der det ikke vil være mer å produsere eller konsumere, og hvor vi må møte konsekvensene av en tilintetgjørelse av menneskeheten slitasje på jordens økosystem.

Etter å ha lest gjennom stortingsmelding nr 16 (2006-2007) og nr. 41(2008-2009) får jeg det inntrykk at disse politiske føringene, fører den samme type aggressive og destruktive politikk som Arendt (1996) kritiserer i *Vita Activa*. Stortingsmeldingene nr. 16 og nr. 41 fordrer i stor grad en progressivitet i samfunnet gjennom prinsipp som inkludering, likhet i utdanning og arbeidsmarked, som til syvende og sist er ment å styrke Norge som en velferdsnasjon. For at de politiske føringene skal virke etter sin intensjon, kreves det at samfunnet aktivt konstruerer rammene rundt individet, og at de nødvendige forutsetningene er tilstede. Dette medfører en middel-mål tenkning som går på bekostning av individets egenverdi og individualitet. I tråd med en funksjonalistisk forståelse av mennesket, defineres menneskelige egenskaper som nyttige eller unyttige i forhold til hva som er det overordnede målet.

Dette påvirker barnehagens verdigrunnlag der fellesskapsverdier i stor grad er en del av barnehagens miljø. Når førskolelærere og pedagoger selv er individualister, vil en sentral del av det som videreformidles derfor bero på individualismens verdigrunnlag. I oppdragelsen og i synet på mennesker og omsorg, vil man videreføre det samme tankesettet og de samme holdninger som man selv støtter seg til, videre til barnet. Gjennom det skarpe fokuset på læring, forberedelse til videre skolegang, ferdigheter og fagområder som grunnleggende forutsetninger for utvikling, er det da i det hele tatt rom for en økt forståelse av fellesskapsverdier, når de individuelle verdier er så framtreende? Er det vanskelig for barnet å tenke fellesskapsverdier når det hele tiden må forholde seg til individuelle krav om utvikling, mestring og kunnskaper i forhold til hva som er i vente i skole og videre utdanning og arbeidsliv. Vil ikke normaliseringsrammen øke risikoen for at man distanserer seg fra individet, og skape ulikheter og splid, stigmatisering og fordommer. Når utdanningspolitikken prøver å konstruere en ramme for et normalt individ, konstruerer de også en ramme for hva som er unormalt. I mine øyner eksisterer det en vrangforestilling innenfor pedagogikken, fordi det ikke eksisterer noen direkte erkjennelser eller selvkritikk overfor at pedagogikken kan være destruktiv. Førskolelærere og pedagoger blir ikke introdusert for kritiske perspektiver rundt det at man selv kan være med på å kategorisere, fremme stereotypier og neglisjerer barnets individuelle karakter. I den hensikt at det å ville barnets beste, faktisk kan gjøre det vondt verre. Utdanningspolitikken mangler også en erkjennelse om at barn er ulike når de fremmer en normaliseringsramme. Den mangler en erkjennelse om at alle barn er ulike. Den velger heller å anse barnet som en felles karakter som skal være til felles nytte i samfunnet. Samtidig så vil individuell forståelse av barn kanskje handle om hvorvidt samfunnet, og de som arbeider med barn, har det for travelt til å sette inn mer kunnskap, ressurser og tid til dette.

Dette vil i stor grad sette press på de eksisterende samfunnsstrukturer, og ikke minst på utdanningssystemet. Verdiene i barnehagen blir prioritert ulikt gjennom et for stort fokus på individuelle verdier og kollektive verdier, i stedet for relasjonelle verdier og fellesskapsverdier. Om utdanningspolitikken fortsetter med å konstruere en normaliseringsramme, vil dette kunne være med på å fremme og forsterke denne utviklingen. Derfor må vi aktivt spørre oss om samfunnsutviklingen foregår på en forsvarlig måte for de som lever i samfunnet, og om man anvender det rette verdigrunnlagene som rettesnor.

Vi kan så langt anta at den eksisterende utdanningspolitikken ikke bygger sterkt nok opp rundt fellesskaps verdier, eller relasjonelle verdier. Utdanningspolitikken søker hele tiden utvikling og progresjon og undergraver at individet muliggjør dette. Her blir Hanna Arendts budskap sentralt igjen. Levinson (2001) poengterer Arendt sitt budskap om at i hver fødsel, i det individet trer inn i verden, ligger det et ubegrunnet håp. Arendt definerer dette som natalitet. Begrepet natalitet står for menneskers kapasitet til å fornye, vekke initiativ og egenskaper til å starte på nytt. Politikken svakheter er nettopp at den ikke søker etter fornyelser og forandringer, men er fanget i en negativ syklus som innebærer en distanse fra det som er menneskelig. Hovedbudskapet med natalitet er at det er bare nykommere og nestegenerasjon som besitter egenskapene til å starte på nytt igjen. Et nytt håp starter ved hver fødsel. Her blir den eksisterende generasjonens oppgave å oppdra barnet i det formål å videreføre det allerede menneskeskapt, eller oppdra barnet til å fornye det. Overordnet sett handler det om hva vi har til felles, hverandre, og rommet som gjør det mulig i det hele tatt å videreføre den menneskelige eksistens (Levinson (2001)). Om man ser på dagens utdanningspolitikk er den basert på logikken til arbeidsmarkedet, hvor vår produksjon og konsumeringsbehov utgjør en overhengende fare som gjelder for oss alle, nemlig økosystemets synlige forfall. Det er vi selv som står bak dette. Vi fremmedgjør selv individet og objektiverer vår egen virkelighet, og vi bryter ned menneskets eget livsgrunnlag, ved å tappe naturen for dens verdifulle ressurser, noe som utvilsomt er det mest alvorlige. Er det denne arven vi vil overlate til neste generasjon, et forfall og en destruktiv verden som vi er ansvarlig?

Natalitetsbegrepet omhandler blant annet fornyelse og rekonfigurasjoner og i forhold til lære og utdanning, førskolelærere og pedagoger og ikke minst i barnehagesammenheng, blir dette et sentralt poeng (Levinson, 2001). Barnehagen og førskolelærere kan være en aktiv instans som kan promotere et aktivt skifte i verdisyn, som omhandler et tankesett og holdninger som innebærer et fokus på hva vi har til felles, og hva vi kan oppnå for eventuelt å kunne forbedre de kommende tilstandene. Like viktig er erkjennelsen at hvert barn bringer med seg et håp om

fornyelse, en kapasitet til å kunne forandre og starte på nytt igjen. Det er avgjørende at man tar avstand fra den blinde forfektelsen av individuelle verdier som, om de går på bekostning av andre verdier, kan innebære en destruktiv linje, å heller verdsette det vi har her og nå og det som naturlig finnes i hvert menneske. Hovedbudskapet til Arendt handler om kjærlighet. Det vil her være passende å avslutte denne analysedelen med å gjengi Hannah Arendts imperativ om å vise ansvar for hva vi har til felles som gjengis i forordet i *Hanna Arendt and education. Renewing a common world* :

”Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from the ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world”

### **3.5. Oppsummering:**

Formålet for denne oppgaven har vært å undersøke: I hvilken grad blir barnehagens verdigrunnlag problematisert i møte med dagens utdanningspolitikk?

Tilnærmingen til besvarelse av problemstillingen startet med en redegjørelse av samfunnspsykologiens grunntenkning, begrepet verdi, velferd og verdienheter; individuelle, relasjonelle- og kollektive verdier. Derfra gikk jeg til å introdusere rammeplanen (2006), barnehagens normative verdigrunnlag(en felles plattform). Denne vinklingen og avgrensningen av begrepet verdi er viktig siden barnehagens normative verdigrunnlag også innebærer politiske føringer. Samtidig ville se bort i fra verdigrunnlag med klare ideologiske forestillinger. Under introduksjonen av rammeplanen (2006) viser den til verdier og verdisyn om menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse som skal være integrert i barnehagens innhold og oppgaver, blant annet gjennom omsorg, oppdragelse, lek og læring. Samtidig er også barnehagen en arena for læring og oppdragelse, og det er her det normative verdigrunnlaget møter verdier som individuelle verdier, relasjonelle verdier og kollektive verdier. Barnehagens helhetlige syn på læring innebærer da at alle verdier fordrer at barnet mestrer, har visse egenskaper og oppfyller gitte kriterier, og da betyr det at verdigrunnlaget vil

legge føringer for hvilke egenskaper det er å foretrekke. Med dette i bakhånd fikk jeg et grunnlag til å bruke samfunnspsykologiens grunnelementer og verdienheter for å kaste lys over rammeplanens verdigrunnlag. I den forstand at verdienhetene fungerer som en tolkningsramme for barnehagens verdigrunnlag og bidrar til en strukturering og kategorisering av verdiene i barnehagen som samtidig vil situasjonsbetinge disse). Man kom fram til at for å oppnå individuelle verdier må et individ blant annet inneha visse primære egenskaper som muliggjør at individet blir en del av fellesskapet i gruppen. Individuelle verdier ble i rammeplanen helse og rett til å være seg selv, toleranse og nestekjærlighet, og i samfunnspsykologien verdienhet for individuelle verdier; selvforståelse og selvstendighet og omsorg og medlidenhet. Relasjonelle verdier består av menneskelig likeverd, likestilling, fellesskap, medansvar, respekt for menneskeverd og solidariske holdninger (respekt for mangfold, deling og samarbeid). De kollektive verdiene kom vi fram til innebærer en forståelse for bærekraftig utvikling og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (støtte for samfunnets strukturer og sosial rettferdighet). Etter å ha integrert rammeplanens verdigrunnlag inn under samfunnspsykologiens analyseenheter for verdier, var det nok informasjon til å kunne belyse den første delen av problemstillingen, som omhandler barnehagens verdigrunnlag. For å aktualisere barnehagens verdigrunnlag sett i lys av samfunnspsykologiens verdienheter måtte jeg inkludere stortingsmelding nr. 16 og nr. 41. Føringerne i stortingsmeldingene vil blant annet heve kvaliteten i barnehagen, gjennom en større vektlegging på læring og utdanning, kartlegging av språk og sosial kompetanse. Stortingsmeldingene legger også føringer for tidlig intervensjon i læreprosesser hos barn, samt dokumentasjon og kartlegging av ferdigheter. Dette anses som relevante og hensiktsmessige grep med tanke på barnets utvikling, kompetanse, og læring i senere alder, og da særlig rettet mot videre skolegang og utdanning. For hver Stortingsmelding etterfulgte jeg disse med teoretiske og kritiske perspektiver. Teorigrunnlaget rundt st. m 16 omhandler funksjonalistisk perspektiv, evidensbasert forskning og sosiokulturell teori(sosialpsykologi), hvor stigmatisering, sosial rolle teori, stereotypi etc. er sentrale elementer. Disse teoretiske perspektivene er, etter min mening, med på å skape en hensiktsmessig forståelsesramme rundt begrepene utdanning og velferd, oppvekst, sosialisering og seleksjon. Det teoretiske rammeverket rundt stortingsmelding 41 er kritiske perspektiver fra ulike forskere og pedagoger. Disse rebellene har gitt et klart uttrykk for deres motvilje til å akseptere blant annet et for stort fokus på læring i barnehagesammenheng, kartlegging, og dokumentasjon av individuelle ferdigheter. Kritikken gikk ut på at et for stort fokus på læring eventuelt vil sette barnehagens innhold og særegenhet på prøve, i den grad enkelte og viktige aktiviteter må vike

for læringsstyrte prosesser. Disse kritiske perspektiver rundt stortingsmeldingene bidro til danne et grunnlag for videre redegjørelse for hvilke verdier og verdigrunnlag som kan anses å bli prioritert gjennom disse politiske føringene. I analyse og diskusjonsdelen bestemte jeg meg for at normaliseringsbegrepet vil stå sentralt i den videre kritikken av stortingsmelding 16 og 41. Det helhetlige inntrykket man sitter igjen med etter at man har sett på stortingsmeldingene er at utdanningspolitikken aktivt prøver å legge en normaliseringsramme for individet og utdanning. I analysedelen for individuelle verdier er anerkjennelse et sentralt aspekt når det sees i sammenheng med en normaliseringsramme. Konsekvensene ved å aktivt anvende en slik normaliseringsramme kan tenkes å være at man vil se på mennesker som medlemmer av en gruppe i stedet for selvstendige individer. Mestring, motivasjon, kompetansemotivasjon og den konsekvens dette har på barnets selvforståelse og selvstendighet, er sentrale faktorer som også er interessante når man tar bruk av en form for normaliseringsramme. I analysedelen for relasjonelle verdier så man på hvordan miljøet rundt barnet former og skaper dets identitet. Mye her omhandler barnets sosialkompetanse og barnets evne til å interagere med miljøet i ulike situasjoner. Barnets væremåte innad i miljøet er aktivt med på å konstruere meninger og holdninger, og voksnes og barns reaksjoner i forhold til negativt atferdsmønster, vil i stor grad være med på å kategorisere og skape en ramme for hva som er riktig holdning og karakteristikk. Det kan også innebære faren for at barnets negative atferdsmønstre skaper en forventning blant voksne og barn, og det pedagogiske apparatet rundt barnet. Normaliseringsrammen kan problematiseres i forhold til relasjonelle verdier gjennom at en slik målestokk basert på det generelle, og det som av samfunnet betegnes som det normale, kan øke sjansene for stigmatisering, splittelse og mangel på anerkjennelse. Under kollektive verdier bestod det av å promotere aktiv deltakelse i samfunnet, det å støtte opp under dens allerede gitte struktur og vurdere individet ut i fra dets samfunnsmessige nyttefunksjon, som eksempelvis måles gjennom jobb og utdanning. At barnet, fra tidlig alder, blir satt inn i et utdanningsløp allerede i barnehagesammenheng, understreker at barnehagens agenda i stor grad er å gjøre det til en nytteverdi og konstruktiv samfunnsborger, som til syvende og sist er ment å gagne det samfunnet man selv er en del av. Normaliseringsmodellen blir her sentral i den forstand at det stilles spørsmål ved samfunnets egentlige intensjoner og konsekvensene og av å opprettholde et slikt verdigrunnlag. Hvilke konsekvens har et slikt samfunnssyn på forståelsen av individet og mennesket? I denne sammenheng brukte jeg Hannah Arendt (1996) sin filosofi på mennesket og verden i *Vita Activa: det virksomme liv*. Hun skriver at vi er underlagt arbeid, produksjon og handling der vi i tråd med naturens ressurser, aktivt konsumerer og produserer. Hun betegner dette som menneskers livsvilkår. Arendt (1996)



definerer arbeid og produksjon som en ”syklus”, en naturlig tilnærming overfor naturens ressurser som vi aktivt tar i bruk for å kunne overleve. Dette gjelder for alle generasjoner som har vært, og senere vil komme. Det er dette arbeids- og produksjonsprinsippet som vi blir innlemmet i og som vi viderefører til neste generasjon. I en konstant syklus av arbeid, produksjon og handling mener forfatteren at vi har konstruert en virkelighet bestående av et konsum og produktforhold, der vi har begynt å betrakte verden objektivt. I den forstand at tingens verdi består av en nytteverdi som er ment å muliggjøre den menneskelige eksistens. Samtidig valgte jeg å finne inspirasjon i I *Hanna Arendt and Education: Renewing Our Common world*. Der poengterer Levinson (2001) Arendt sitt budskap om at i hver fødsel, i det individet trer inn i verden, ligger det et ubegrunnet håp. Arendt definerer dette som natalitet. Begrepet natalitet står for menneskers kapasitet til å fornye, vekke initiativ og egenskaper til å starte på nytt. Dette kan bare oppnås om alle viser ansvar for det vi har til felles, nemlig det rommet som i det hele tatt muliggjør den menneskelige eksistens. Avslutningsvis ledet Hanna Arendt meg inn på disse tanker(s. 57) : Om man ser på dagens utdanningspolitikk er den basert på logikken til arbeidsmarkedet, hvor vår produksjon og konsumeringsbehov utgjør en overhengende fare som gjelder for oss alle, nemlig økosystemets synlige forfall. Det er vi selv som står bak dette. Vi fremmedgjør selv individet og objektiverer vår egen virkelighet, og vi bryter ned menneskets eget livsgrunnlag, ved å tappe naturen for dens verdifulle ressurser, noe som utvilsomt er det mest alvorlige. Er det denne arven vi vil overlate til neste generasjon, et forfall og en destruktiv verden som vi er ansvarlig?

## LITTERATUR

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2006). *Den samfunnskapte virkelighet* (4. opplag). Oslo: Fagbokforlaget AS.
- Bergsland, M.D. (2009, 20. juni). Undergraving av barn. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no>
- Farmer, T.W. & Rodkin, P.C. (1996). Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions. *The social Network Centrality Perspective. Social Development*, 5 (2), 174-188.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An Ecological Perspective*. Westerville, Ohio: Merrill.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Korsvold, T. (2008). *Velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjølsrød, L., & Frønes, I. (2005). *Det Norske Samfunn*. Oslo: Gyldendal, Norsk forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvaran, K. (2009, 11. juni). Skolebarnehagen. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no>
- Levinson, N. (2001). The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness. I M. Mordechai (Red.), *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World*. United States of America: Westview Press.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community Psychology. In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Parker, J. G. & Asher, S. (1987). *Peer Relations and Later Adjustment. Are Low Accepted Children At Risk?* *Psychological Bulletin*, 102, ( 3), 357-389.

Steinsholt, K., Doseth, M. (2009). *Kvalitet i barnehagen – OM DET VAR!. Første steg, Nr. 3*, 15.

Stortingsmelding nr. 16. (2006 – 2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*”. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Taylor, C. (2007). *A secular Age*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Whitley, B. E., & Kite, M. E. (2010). *The Psychology of Prejudice and Discrimination* (Second Edition). Wadsworth: Cengage Learning.

Øksnes, Maria (2009): Leken som forsvant. Klassekampen. 6. Mai 2009.

Østrem, S., Johansson, J.E. & Greve, A. (2009, 17. juni). Kartlegging av barn. *Aftenposten*.  
Hentet fra <http://www.aftenposten.no>