

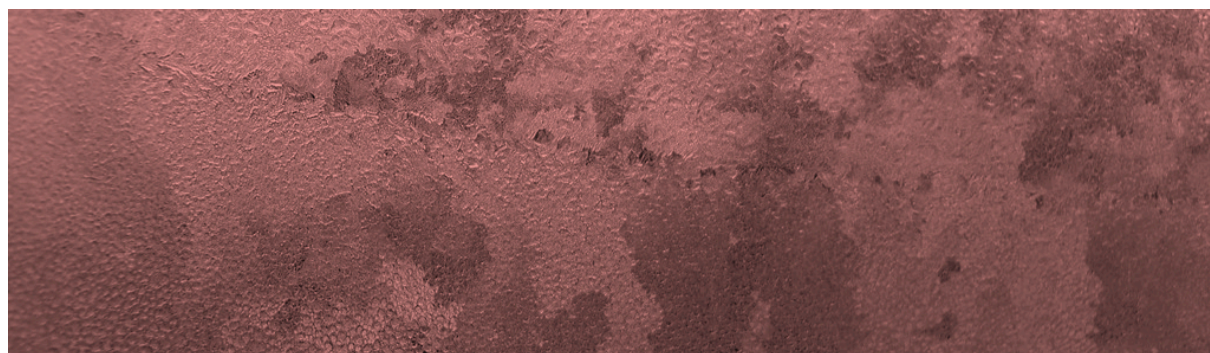
# Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge

---

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

---

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



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

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

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

*Nøkkelord:* Læringsbegrepet, barnehagepolitikk, styring, OECD.

## Innledning

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

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

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

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

## Læringsforståelser i styringsdokumenter

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

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

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

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

### **Teori og metode: Basil Bernsteins kodeteori**

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

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

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

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

*Analyseverktøy: Bernsteins kodeteori*

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

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

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

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

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

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

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

#### *En offisiell rekontekstualiseringsarena*

Bernstein (2000, s. 33) skiller mellom et offisielt rekontekstualiseringsfelt skapt og dominert av staten og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt som består blant annet av pedagoger i ulike institusjoner. Bernstein (2000, s. 33) skriver at "Today, the state is attempting to weaken the pedagogic recontextualising field through its official recontextualising field, and thus attempting to reduce relative autonomy over the construction of pedagogic discourse and over its social contexts".

Bernstein hevder med dette at staten gjennom en sterkere grad av statlig styring prøver å svekke det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt, som for eksempel skoler eller barnehager, sin autonomi over konstruksjonen av en pedagogisk diskurs. Dette vil jeg belyse i analysen.

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

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

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

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

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

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

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

## Presentasjon, analyser og diskusjon av funn

### *Kort presentasjon av hovedtema i de aktuelle dokumentene*

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

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

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

### *Statlig styring versus barnehagens autonomi*

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

*Standardisering versus destandardisering*

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

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

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

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

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

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

*Individorientering versus fellesskapsorientering*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Avsluttende drøftinger**

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

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

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

#### *Pedagogisk identitet i dokumentene*

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

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

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

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

### *Språkopplæring og prospektiv pedagogisk identitet*

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

Ifølge Gulløv (2012, s. 102) er testing, evaluering og dokumentasjon ansett som viktige redskap for å måle barnehagens kvalitet og kontrollere det enkelte barns utbytte.

Språkkartleggingsverktøy er et eksempel på et standardisert verktøy kan utsette både personalet og barna for en sterk grad av kommunikasjonskontroll, og vil videre være et verktøy som har til hensikt å kontrollere et tenkt utbytte. Dette legger føringer for en prospektiv identitet, hvor det gjennom en sterk statlig styring legges en kontroll på utdanningens input og output. En konsekvens ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy er at språkutvikling normaliseres og standardiseres, og at det innføres en økt statlig kontroll over barns språkutvikling.

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

#### *Tvetydighet og terapeutisk identitet*

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

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

#### *Mot en markedsorientert pedagogisk identitet?*

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

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

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

### **Avslutning: Læringsutbytte som kvalitetsmåling?**

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

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

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

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



## Referanser

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

ned 02.01.2014.

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

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

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

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

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

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