

# **MASTEROPPGAVE**

## **Masterstudium i barnehagekunnskap**

**Mai/2020**

Språkets makt og innflytelse.

Ragnhild Elise Nærlie Vasaasen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

## *Forord*

Å skrive denne masteroppgaven har vært krevende, men først og fremst lærerikt og meningsfullt. Når jeg nå setter punktum, er det med skrekkblandet fryd. På mange måter, slik det muligens kan oppleves på første skoledag for en 6-åring som føler seg stor og liten på samme tid. Jeg vil takke min veileder, Olav Hovdelien for strukturering og gode innspill. Jeg vil også takke Nina Winger, som har bidratt med refleksjoner og støtte gjennom disse fire årene.

Mamma og Pappa; uten dere ville nok ikke dette vært gjennomførbart. Tusen takk for at dere alltid har hatt troen på meg.

## *Sammendrag*

Dette er en masteroppgave i barnehagekunnskap. Temaet for studien dreier seg som språkets makt og innflytelse gjennom sentrale styringsdokumenter i oppvekstsektoren. Studien tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmålet: *Hva sier styringsdokumenter i perioden fra 1996 og frem til i dag om overgangen mellom barnehage og skole, med vekt på språktilegnelse?*

Valget på forskningsspørsmålet kom på bakgrunn av at de senere årene har den offentlige interessen for barnehager økt betraktelig. Barnehager er i sterkere grad blitt politisert og institusjonalisert, og i større grad enn tidligere blitt regulert via tekst. Det er et press på barnehagene som en læringsarena, hvor tidlig innsats og kartlegging er mer i fokus. Jeg har valgt å legge fokuset på siste året i barnehagen og overgangen til grunnskolen, som en inngang til å se nærmere på dette fenomenet. For å belyse mitt forskningsspørsmål har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode. Det blir benyttet dokumentanalyse av offentlige styringsdokumenter som læreplaner, stortingsmeldinger og NOU-rapporter, samt et skjema utviklet av Oslo kommune omhandlende overgangen mellom barnehage og skole. Jeg har tatt utgangspunkt i tidsrommet 1996 og frem til i dag, ved å se på hva som skjedde i årene før, under og etter at L97 og 10-årig grunnskole ble innført.

Ved å se nærmere på hvilke føringer som gis for arbeidet med den norske språkutviklingen foregår i begge institusjonene slik dette artikuleres og vektlegges i relevante dokumenter har jeg kommet nærmere noen svar. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming som en inngang til deler av analysen av dataene mine, ved å bruke Hans-Georg Gadamer's arbeid som en inngang til å lese, forstå og tolke dataene. Jeg drøfter videre hvordan offentlig sektor har utviklet seg gjennom denne tidsperioden, og hvordan dette er med på å virke inn i barnehage og skolefeltet. Til slutt drøfter jeg med forankring i aktuell teori hvorfor og hvordan ulike programmer og kartleggingsverktøy har fått sitt inntog i barnehagefeltet.

## Summary

This is a master's thesis in kindergarten knowledge. The theme of the study revolves around language power and influence through key governance documents in the upbringing sector. The study is based on the following research question: What do management documents say in the period from 1996 to the present day about the transition between kindergarten and school, with emphasis on language acquisition?

The choice of the research question was based on the fact that in recent years the public interest in kindergartens has increased significantly. Kindergartens have become more politicized and institutionalized, and have been regulated to a greater extent than before. There is a pressure on kindergartens as a learning arena, where early efforts and mapping are more in focus. I have chosen to focus on the last year in kindergarten and the transition to primary school, as an entrance to take a closer look at this phenomenon. To elucidate my research question, I have used qualitative research method. Document analysis is used of public management documents such as curricula, parliamentary reports and NOU reports, as well as a form developed by the City of Oslo regarding the transition between kindergarten and school. I have been based on the period 1996 up to the present, by looking at what happened in the years before, during and after the introduction of L97 and 10-year primary school.

By looking more closely at the guidelines that are given for the work on Norwegian language development takes place in both institutions as this is articulated and emphasized in relevant documents, I have come closer to some answers. I have chosen a hermeneutic approach as an input to parts of the analysis of my data, using Hans-Georg Gadamer's work as an input to read, understand and interpret the data. I discuss further how the public sector has evolved during this time period, and how this contributes to influencing kindergarten and the school field. Finally, with anchoring in current theory, I discuss why and how various programs and mapping tools have gained their entry into the kindergarten field.

## Innhold

1.0 INNLEDNING .....	6
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Oppgavens videre oppbygging og struktur .....	6
1.3 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.4 Hensikt og mål .....	8
1.5 Filosofisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring.....	10
1.6 Dokumentanalyse som metode. ....	12
1.7 Begrepsavklaring og noen avgrensninger .....	13
1.7.1 Overgang .....	13
1.7.2 Institusjon.....	14
1.7.3 Målesystemer og standardiserte programmer. ....	16
1.8 Politiske føringer. ....	17
1.8.1 Tabell over politisk makt fra 1996 -2020.....	17
1.8.2 Trekk fra norsk utdanningshistorie fra 1990 – 2010. ....	18
1.8.3 Sosial utjevning, sosioøkonomiske forskjeller.....	20
1.8.4. Mangfold og betydningen av det norske språket .....	21
1.9 Etske retningslinjer, etiske dilemmaer og refleksjoner ute i feltet. ....	22
2.0 NOEN TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	26
2.1 Utviklingspsykologiske teorier.....	26
2.1 Teorier om språkutvikling.....	28
2.2.1 Verbalspråket .....	29
2.2.2 Det non-verbale språket.....	30
3.0 PRESENTASJON OG FORELØPELIG ANALYSE AV STYRINGSDOKUMENTER .....	32
3.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskole.....	33
3. 1.1 Den politiske diskusjonen.....	34

3.1.2 Den faglige diskusjonen.....	37
3.1.3 Evaluering av L97.....	40
3.1.3.1 Utdrag fra evalueringsrapporten.....	41
3.2 Stortingsmelding 30: Kultur for læring (2003- 2004) .....	43
3.3 Stortingsmelding 16: Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007) .....	45
3.4 Stortingsmelding 41: Kvalitet i barnehagen (2008 – 2009).....	47
3.5 Stortingsmelding 24: Framtidens barnehage (2012 – 2013).....	49
3.6 Stortingsmelding 19: Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen (2015-2016).....	52
3.7 NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse .....	53
3.8 NOU 2003:16 I første rekke.....	55
3.9 Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole .....	57
3.10 Rammeplan for barnehager 2017 .....	57
3.11 Kunnskapsløftet (KL06) Læreplanverket for grunnskolen.....	58
4.0 DRØFTINGSKAPITTEL .....	62
4.1 Hvilken betydning har L97 fått for seksåringene?.....	62
4.1.1 Det beste fra barnehage og skole.....	62
4.1.2 Lek i barnehage og skole .....	63
4.1.3 Overgangen mellom barnehage og skole.....	64
4.1.4 En analyse av Oslostandard for sammenheng og samarbeid mellom skole og barnehage .	66
4.1.5 Førforståelse og fordommer .....	68
4.1.6 Den hermeneutiske sirkel.....	72
4.1.7 Spørsmål og svar .....	77
4.1.8 Forståelsens horisont .....	82
4.1.9 Organisasjon, målstyring, resultater, effektivisering .....	83
4.1.10 Programmer, kartlegging og standardiserte verktøy .....	89
5.0. KONKLUSJONER/VIDERE FORSKNING .....	95
6.0 LITTERATURLISTE .....	98

## **1.0 INNLEDNING**

### **1.1 Problemstilling**

Min problemstilling for denne oppgaven er:

*Hva sier styringsdokumentene i perioden fra 1996 og frem til i dag om overgangen mellom barnehage og skole, med vekt på språktilegnelse?*

### **1.2 Oppgavens videre oppbygging og struktur**

Denne studien er delt inn i 5 hoveddeler, med hver sine underkapitler. I første del vil jeg presentere tema for studien, samt belyse og begrunne bakgrunnen for valget. Jeg vil gå inn på hensikt og mål jeg har satt meg, samt definere noen sentrale begreper og avgrensninger jeg har gjort en vurdering om å ta. Videre vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring og valg av metodegrep. Til slutt i denne delen tar jeg for meg politiske posisjoner og skiftninger, samt hvordan utdanningspolitikken i det aktuelle tidsaspektet jeg har valgt meg ut har endret seg med årene. I del 2 vil jeg presentere utvalgt teoretisk rammeverk som jeg har med meg inn i forståelsen av senere analyse og drøfting. Dette er teori som omhandler språkutvikling hos barn, samt noen teoretiske og faglige forståelser som kan ligge til grunn for hvorfor barnehager og skoler arbeider som de gjør. I del 3 presenterer jeg utvalgte offentlige styringsdokumenter som jeg ser som relevante for min studie, med fokus på hva de sier om språkutvikling, samt overgang barnehage – skole. Her har jeg først og fremst valgt å presentere utvalgte sitater og punkter fra dokumentene, og vil bruke dette i videre analyse i kapittel 4. I fjerde del av denne studien bruker jeg de nevnte offentlige styringsdokumentene til å analysere, reflektere og drøfte hva slags betydning føringene kan ha på profesjonsutøvelse og enkeltbarn. I siste del av denne studien vil jeg vise til noen funn/konklusjoner, samt trekke inn noen aspekter som kunne vært interessant å se på i en eventuell videre forskning.

### **1.3 Bakgrunn for valg av tema**

De senere årene har den offentlige interessen for barnehager økt betraktelig (Sandvik, 2011, s.52). Barnehager i Norge har gjennomgått radikale endringer på få år (Arnesen, 2012, s.56).

Barnehager er i sterkere grad blitt politisert og institusjonalisert, og i større grad enn tidligere blitt regulert via tekst, så som offentlige dokumenter, lover og forskrifter (Arnesen, 2012, s.57). Det er et press på barnehagene som en læringsarena, hvor tidlig innsats og kartlegging er mer i fokus (Arnesen, 2012, s.57). Slik kartlegging av barns kunnskaper og ferdigheter har blitt mer anerkjent og hyppigere brukt ute i barnehagene (Olsen, 2015, s.63).

Jeg har valgt å legge fokuset på siste året i barnehagen og overgangen til grunnskolen, som en inngang til å se nærmere på dette fenomenet. Ved å se nærmere på hvilke føringer som gis for arbeidet med den norske språkutviklingen foregår i begge institusjonene, slik dette artikuleres og vektlegges i relevante dokumenter kan jeg potensielt komme nærmere noen svar. Det kan leses ut fra politiske føringer at alle barn bør lære seg norsk før skolestart (Holten, 2012, s.54), og derfor ønsker jeg å gå dypere inn i ulike offentlige styringsdokumenter som omhandler hva barnehagen skal fokusere på i tiden før denne overgangen, og hvordan arbeidet med den norske verbalspråkutviklingen er beskrevet. Dette fordi det er et høyaktuelt tema både for barnehagefeltet og samfunnet generelt, samtidig som det er et tema og en utfordring jeg opplever at jeg står oppe i hver eneste dag. Som barnehagelærer opplever jeg at et krav om *gode nok* norskspråklige ferdigheter før skolestart er sterkt i fokus, noe som, slik jeg ser det, også har brakt med seg ferdigutviklede programmer, kartlegging, registrering, instrumentell læring og lignende. Dette er også Berit Bae inne på når hun sier at barnehagene nå blir mer enn tidligere sett på som en institusjon der man kan sette inn tidlig innsats, slik at man kan blant annet forhindre «drop outs» på et senere tidspunkt (Bae, 2018, s.94). Dette er, ifølge Bae begrunnelsene til at politikere setter inn tiltak som gjelder tidligere nevnte språkkartlegginger og målinger (Bae, 2018, s.94).

Jeg ønsker å se på ulike styringsdokumenter, og blant annet hva Læreplan for 10årig grunnskole<sup>1</sup> sa, om hvordan det skulle tilrettelegges for seksåringer inn i skolen, og hvordan situasjonen er i dag. Aktuelle drøftinger blir derfor å se på den historiske, samfunnsmessige og politiske utviklingen for å få en forståelse om hvorfor man nå ser mer målbasert læring ute i barnehagene<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Også kjent som L97, som jeg heretter vil bruke når jeg referer til denne læreplanen. L97 er forgjengeren til den gjeldende LK06, samt at en ny læreplan er i produksjon.

<sup>2</sup> Denne «påstanden» referer tilbake til Baes begrunnelser i forrige avsnitt, som jeg velger å lene meg på.



Et av disse språkprogrammene som har blitt utviklet for og «sikre» en god norskspråklig utvikling er språkprogrammet SPROFF<sup>3</sup>, et program spesielt utviklet for nettopp førskolebarn. Valget på å nevne akkurat dette programmet, da det finnes mange, er på bakgrunn av at jeg som barnehagelærer opplever at skolene oftere og oftere etterspør dette når vi har overgangssamtaler rundt førskolebarn. Dette programmet er utviklet av Pedagogisk-psykologisk tjeneste, altså de samme som også har laget NSL – testen (Norsk som læringsspråk), en språktest som brukes på barn i 1 klasse i Osloskolen. Jeg mener også at dette er et program som viser tydelig en målbasert tenkning<sup>4</sup> rundt læring, da det følger med en bruksanvisning med et forutbestemt handlingsforløp der rammene for hva som skal skje er satt på forhånd. Dette begrunner jeg i at programmet legger opp til økter hvor barna skal se på utvalgte bilder av begreper, for så å gjenta dette begrepet i flere omganger på rundgang. Dette fører til få muligheter for både barn og personal til å komme med egne innspill, ei heller åpne samtalemønstre som jeg vil komme nærmere inn på i et senere kapittel.

#### 1.4 Hensikt og mål

Barns oppvekstvilkår er i forandring, og det samme er synet på barn og oppfatningen av normalitet og avvik, skriver Eva Simonsen i sin artikkel «Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen» (2012). Som pedagogisk leder i barnehagen gjennom mange år har jeg sett og erfart hvordan fokuset på forberedelse til skolestart mer og mer presenteres som et av, om ikke det viktigste arbeidet vi gjør i barnehagene. Noe som kan være med på å skape en forståelse av barnehager først og fremst skal fungere som et ledd mot noe *annet*. Hva skjer med de barna som vi eventuelt tenker ikke er skoleklare? Med dette, slik jeg ser det, har det også blitt et økt fokus på målbasert læring og kartlegging av enkeltbarn, da med særlig vekt på den norske språkutviklingen.

Det synes som om pedagogikkfaget svinger i pendelbevegelser, og at pendelen nå svinger mot å måle ferdigheter og innlæring av konkret kunnskap, ifølge Jenny Steinnes (2011, s.208). Dette kan det være interessant å se opp mot Ninni Sandvik sin artikkel «Når gode intensjoner spenner bein på seg selv» hvor hun skriver at «*når man kobler mennesket og*

---

<sup>4</sup> Her kunne det også vært nyttig å se på om noe av dette kan spores tilbake til en positivistisk vitenskapsteoretisk forståelse, selv om dette ligger noe utenfor denne oppgaven.

*verbalspråket opp mot dagens utdanningspolitiske logikk om målstyring og forutsigbarhet at ideene om formalisering, systematisering og kontroll kan virke forlokkende...» (2011, s.55).*

Når den offentlige interessen for barnehager har økt betraktelig de senere årene, og ved at barnehager nå er en del av utdanningssystemet, fører dette også til at utdanningspolitikken griper inn i pedagogiske prosesser (Steinnes, 2012, s.52).

Myndighetene uttrykker at grunnprinsippet i utdanningspolitikken er tidlig innsats, og barnehagene skal være et miljø for kompetansefremming. Når dette hektes på utviklingsorienterte pedagogiske diskurser forsterkes tanken om at pedagogikk er en forutbestemt gjøremål, ifølge Sandvik (2011, s.53).

Sandvik mener altså at det ligger en forestilling om at læring, og da spesielt av verbalspråket, først og fremst skal gå gjennom en voksen i form av tilrettelagte, kontrollerte og systematiserte situasjoner (2011, s.60). Hun mener dette kan spores til en forståelse av voksne som «Human beings» og barn som «Human becomings». Hvis dette skulle være gjeldene er det, etter min mening, muligheter for at det kan være med på å frembringe en form for polarisering. I drøftingen vil jeg se nærmere på om man kan se spor av dette i styringsdokumentene, og hvordan dette eventuelt bidrar inn i arbeidet ute i barnehager og skoler. Sandvik mener også at dette kan føre til at man ignorerer barnas egne bidrag i prosessene (2011,s.60), noe Rammepplan for barnehagen sier barnehagepersonalet skal gjøre. Å arbeide så fokusert på målstyrte verktøy og programmer med faste standarder kan virke både fordummende og handlingslammede, ifølge Steinnes (2011, s.208). «Fremtiden kan da fremstå som en allerede lukket affære bestående av på forhånd ferdig opptrukne stier i et hierarkisk landskap der variasjon primært er begrenset til konkurranse om hvem som kan stige høyest i den etablerte makt- og prestisjepyramiden (Steinnes, 2011, s.208)». Jeg velger å ta med dette sitatet, da jeg tenker at det er viktig å få innsikt i kritikken som rettes mot disse verktøyene, samt at det er en såpass sterk påstand angående konsekvensene rundt bruken av disse. På den andre siden, finnes det ulike måter å gå inn i bruken av verktøyene på som kan sørge for å minimere de nevnte konsekvensene. Dette krever dog at barnehagelærere og lærere i grunnskolen er bevisst hvorfor, hvordan, hvilke og om man skal benytte seg av slike programmer og verktøy. Det er noe av dette jeg ønsker å belyse og formidle gjennom denne studien.

Vendingen mot det sosiologisk-pedagogiske kom i tiårene rundt 1900-tallet. Det er da grunnlaget for det sosialdemokratiske velferdsprosjektet som vi kjenner i dag, ble lagt (Slagstad, 2017, s.284). Dette kan man blant annet finne igjen i framveksten av begrepet «samfunnssolidaritet» og oppdagelsen av «barndommen» fenomener som etter hvert blir retningsgivende utover samme periode (Slagstad, 2017, s.285). Selv om jeg ikke velger å gå i dybden på denne tematikken her, ønsker jeg å trekke fram et sitat fra Eva Nordland som Slagstad også henviser til i sin artikkel som omhandler pedagogikkens vekst og fall fra 1800 – tallet og frem til i dag. Nordland beskriver da at hun mener at «de som utdanner seg med sikte på pedagogisk forskning, får i stor utstrekning en metodeskolering som er preget av behavioristisk og naturalistisk forskning, der mål-, middel- og evalueringstenkningen er sentral» (Slagstad, 2017, s.293). Årsaken til at jeg velger å trekke frem nettopp dette sitatet, er at selv om man tenker at både forskning og samfunnet har utviklet seg i stor grad siden 1970-tallet da Nordahl skrev dette, gir det meg noen assosiasjoner om at vi <sup>5</sup>muligens står i fare for å havne tilbake til denne måten å tenke og «utføre» pedagogikk på.

Gjennom dokumentanalyse og senere drøfting, ønsker jeg å få mer innblikk, og kunnskap om tematikken jeg har vært inne på i disse kapitlene ovenfor. Jeg vil se på hvordan dette har utviklet seg de siste årene for å kunne belyse ulike sider, samt stille noen kritiske spørsmål om hvilken retning vi er på vei mot, og hva dette kan bety for hvert enkelt barn på lang sikt.

### **1.5 Filosofisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring.**

Hermeneutikk dreier seg om tolkning eller interpretasjon. Tolkning i hermeneutisk forstand er et forsøk på å gjøre noe forståelig som er uklart eller uforståelig (Gilje, 2019, s.11).

Hermeneutiske spørsmål begynner med en opplevelse at vi ikke forstår eller kanskje misforstår, så dersom alt var klart og forståelig ville vi ikke hatt behov for hermeneutikk. Det hermeneutiske tolkningsarbeidet tar sikte på å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i blant annet tekster (Gilje, 2019, s.11).

---

<sup>5</sup> Ved å velge *vi* som begrep er jeg klar over at dette er svevende og lite forklarende. Jeg velger allikevel dette begrepet for å forsøke å peke på at både politikere, forskere, lærere, barnehagelærere og øvrig personal er med på å påvirke den daglige driften ute i feltet. Med føringer som blir lagt for å se og skape endringer og resultater, kan faren være at vi alle blir til dels handlingslammet og «blinde» for hvilket idegrunnlag og tankegang som ligger bak. Det kan også være betryggende å gjemme seg bak et «vi» enn å måtte stå i egne avgjørelser og eget pedagogisk grunnsyn om dette er motstridene ovenfor ytre føringer.

Selve ordet hermeneutikk stammer fra en gresk opprinnelse, og har på gresk tre hoved betydninger; å utrykke, å utlegge og å oversette (Krogh, 2014, s.12), og til sammen gjenspeiler disse det man kan kalle den hermeneutiske operasjonen, som er arbeid med forståelse for øye (Lægreid & Skogen, 2014, s.9). Hermeneutikk er på den måten ulike teorier om forståelse av mening og en forståelseslære/fortolkningslære (Krogh, 2014, s.12). Hermeneutikken er stilt ovenfor en todelt oppgave. På den ene siden gjelder det å ta inn over seg tekstens historiske og kulturelle fremmedhet, og skape lydhørhet for den fremmede tales annethet (Lægreid & Skogen, 2006, s.9). På den andre siden gjelder det å bli seg bevisst at vi alltid går til slike tekster med ulike former for forventning, fordom og forutinntatthet (Lægreid & Skogen, 2006, s.9). Så lenge vi ganske enkelt tror oss upåvirket av slike, vil vi være ekstra utsatt for å misforstå teksten og bli villedet av våre egne forutinntatte meninger og fordommer (Lægreid & Skogen, 2006, s.9). Dialogen og den kommunikative åpenheten ovenfor « de andres» standpunkt og holdninger er avgjørende for å argumentere for hermeneutikkens aktualitet i et flerkulturelt samfunn i en globalisert verden (Lægreid & Skogen, 2006, s.23). Enhver betraktning av et fenomen skjer ut fra en synsvinkel som er farget både av situasjonen man i enhver tid befinner seg i og av egen kulturell bakgrunn, kunnskap, forventning og fordom (Lægreid & Skogen, 2006, s.23). For meg vil dette si at jeg også, farget av min bakgrunn og erfaringer, er med på å lese og tolke tekstene ut fra den synsvinkelen.

Den moderne hermeneutikken utgjør i utgangspunktet et forsøk på selvbesinnelse og refleksjon over forutsetningene for hva vi gjør når vi forstår og utlegger en tekst for oss selv og andre lesere (Lægreid & Skogen, 2006, s.27). Den selvbesinnelsen kan bestå i å ta inn over seg betydningen av eget ståsted, av egne kulturelle fordommer, av språk og historisk og subjektiv bevissthet som kilder til misforståelse (Lægreid & Skogen, 2006, s.27). Eller det kan innebære at man i utgangspunktet tenker gjennom betydningen av tradisjoner og forutforståelse som produktive moment ved forståelsen, det vil si som eksistensielle forutsetninger for at vi i det hele tatt blir oppmerksom på og fatter interesse for det som gjelder å forstå (Lægreid & Skogen, 2006, s.28).

Når jeg nå skal bruke hermeneutikken til en inngang til analyse av dataene mine, er det mange ulike retninger jeg kunne valgt. Jeg har valgt å bruke den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer's arbeid som en inngang til å lese, forstå og se dataene med et hermeneutisk blikk og tankesett. Hans-Georg Gadamer ble født i 1900, og begynte å studere filosofi i ung alder.

Han ble ansatt som professor i Leipzig i 1937, og i 1947 ble han utnevnt til rektor (Lægreid & Skogen, 2006, s.220). Først som 60-åring utga han hovedverket sitt *Wahrheit und Methode*<sup>6</sup>, som skulle sikre han et ettermæle som en av de mest innflytelsesrike tenkere og kanskje den viktigste hermeneutikeren i det 20.århundret (Lægreid & Skogen, 2006, s.222). Den filosofiske hermeneutikken til Gadamer betegnes som ontologisk hermeneutikk fordi den tar utgangspunkt i spørsmålet om væren som det sentrale filosofiske spørsmålet (Lægreid & Skogen, 2006, s.222). I drøftingsdelen av denne oppgaven vil jeg gå nærmere inn på Gadamers tolkning av hva han oppfattet som hermeneutikkens grunntrekk.

### 1.6 Dokumentanalyse som metode.

Samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og store «verden» ser ut, og vi må da gå metodisk til verks (Johannessen, Tufte og Christensen, 2010, s.29). Å bruke en metode, betyr å følge en bestemt vei mot mål, det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte og Christensen, 2010, s.29). «Metodelæren dreier seg blant annet om hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen, Tufte og Christensen, 2010, s.29)».

Kvalitative forskningsmetoder, som jeg har valgt å bruke i denne oppgaven, er mangeartede og preger på ulikt vis de humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og naturvitenskapelige områdene (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.11). «Når forskning er kvalitativ, interesser man seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller/og utvikles, og kan betraktes både som en erkjennelsestradisjon og et undersøkelsesfelt (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.12)». Dokumentanalyse, som blir min inngang til bruk av kvalitativ metode, kan brukes til å avdekke prosesser som fastsettelsen av en politisk eller en mediemessig orden, ifølge Brinkmann & Tangaard (2010). «Den kan også avdekke utviklinger i normer og praksiser innenfor og blant organisasjoner, etablering av og forandring i maktrelasjoner, samt teknikker til maktutøvelse og forandring i den mening aktører tillegger sosiale og politiske fenomener», skriver de videre (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.153). Med tanke på at jeg, med mitt valg av problemstilling og område, nettopp ønsker å se på

---

<sup>6</sup> Norsk oversettelse: Sannhet og metode.

politiske, samfunnsmessige og organisatoriske endringer, ser jeg dette valget av metode som høyst egnet.

Jeg har valgt å fokusere på en utvikling over tidsperioden 1996 og frem til i dag<sup>7</sup>, med henblikk på å identifisere stabilitet og forandring innenfor barnehagefeltet sett fra både det politiske og faglige miljøet. Det er en rekke metodiske utfordringer jeg vil stå ovenfor når jeg skal bruke dokumenter i en empirisk analyse. Dette kan være seg i form av hvilke kriterier jeg legger til grunn for å samle materialet på, hvordan få tilgang til disse, hvordan gjennomføre en systematisk analyse av disse igjen, samt hvordan jeg på en hensiktsmessig måte kan presentere resultatene på.

Generelt sett kan et dokument sies å være språk som er fiksert i tekst og tid (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.154). Ifølge Brinkmann & Tangaard kan det være hensiktsmessig å skille mellom primære, sekundære og tertiære dokumenter (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.154), og for meg vil dette bety at dokumentene jeg har valgt å bruke er sekundære. Et sekundært dokument kan ses på som et dokument som er tilgjengelig for alle (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.154), som nettopp da ulike stortingsmeldinger, NOU-rapporter og læreplaner. Dokumenter kan bidra til analyser som nettopp det å analysere en lengre periode eller en historisk periode (Brinkmann & Tangaard, 2010, s.156), og hvilke man velger avhenger først og fremst av hvilken problemstilling man har. «Et kriterium for genereringen av et sett av dokumenter som grunnlag for en dokumentanalyse kan være å inkludere en spesifisering av en gitt publikasjon eller en gitt tidsperiode», ifølge Brinkmann & Tangaard (2010, s.161). Med dette tatt i betraktning, har jeg derfor valgt ut dokumenter som kretser rundt samme tema, sett i et lengre tidsaspekt.

## 1.7 Begrepsavklaring og noen avgrensninger

### 1.7.1 Overgang

Den 9-årige obligatoriske grunnskolen i Norge har en relativt kort tradisjon historisk sett. Den ble lovfestet først i 1969. I 1997 kom læreplanen for 10-årige grunnskolen, som resulterte i at fra da skulle 6åringene også bli en del av utdanningsforløpet i skolen. Nå som full barnehagedekning er oppnådd, og barnehagene har kommet inn som en del av utdanningsløpet, har overgangen til skole gått fra en hjemmesituasjon og over til skole, blitt

---

<sup>7</sup> Tidsperioden er valgt ut med tanke på å se utviklingen før, under og i årene etter L97 ble innført.

for de aller fleste barn i Norge en overgang fra barnehagelivet og inn i skolen. Det er denne overgangssituasjonen jeg vil ha fokus på i denne studien<sup>8</sup>. Denne utviklingen har ført til et økt fokus på samarbeid mellom institusjonene barnehage og skole. Allikevel ser man at samarbeidet og overgangen varierer fra kommune til kommune, samt fra hver enkelt barnehage og skole. Jeg har derfor til hensikt å konsentrere denne oppgaven rundt å studere hvordan retningslinjene for denne overgangsperioden beskrives mellom disse institusjonene i Oslo kommune. Oslo kommune har utviklet en standard for hvordan denne overgangen og samarbeidet skal gjennomføres, noe jeg vil komme tilbake til i kapitlet som omhandler offentlige styringsdokumenter. I drøftingskapitlet har jeg også valgt å analysere dette dokumentet nærmere, ved å se på begrepsvalg og innhold.

Aktivitetsskolen (AKS) er også en sentral samarbeidspart i overgangen fra barnehage til skole, men av årsakene beskrevet ovenfor har jeg allikevel valgt og ikke å ta med AKS i denne studien. I tillegg til at AKS sin funksjon er mer for å støtte opp og skape gode rammer rundt barns lek og samvær, mens skoler og barnehager har et mer spesifikt læringsarenaansvar.

### 1.7.2 Institusjon

I dag er så godt som alle barn i vestlige land en del av en statlig institusjon. Å være adskilt fra familien har således blitt en uunngåelig del av barndommen (Gilliam & Gulløv, 2012). Dermed kan man si at staten har tatt over kontrollen over en del av hvert barns utvikling, dannelse og lærdom ut fra bestemte veletablerte oppfattelser av hva som er best for barn og samfunn (Gilliam & Gulløv, 2012). Dette er gjort ut fra gode hensikter. Det er i institusjoner som barnehage og skole at barn skal lære seg å begi seg ut i verden uten familien, og tilegne seg kunnskap som er nyttig og relevant for dem. Det er her de skal dannes og utvikles, slik at de kan bli velintegrerte medlemmer av samfunnet (Gilliam & Gulløv, 2012). Hvis vi nå går mer i dybden av dette, og ser mot sosiologien ville begrepene primær sosialisering, sekundær sosialisering og «de signifikante andre» vært aktuelle å trekke inn her. Jeg har her valgt å lene meg på Johan Fredrik Ryes artikkel «Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre» i et forsøk på å se nærmere på disse begrepene og trekke paralleller til pedagogikken. De signifikante andre er et sentralt nøkkelbegrep i sosiologien. Ifølge Rye handler dette om at ingen er alene, og at det er bare gjennom andre

---

<sup>8</sup> Hjemmets betydning i forhold til overganger er selvsagt også høyst interessant og betydningsfull. Jeg har likevel valgt og ikke å vektlegge dette i dette studiet, da det ville vært for omfattende og ikke relevant i forhold til problemstillingen.

vi blir mennesker (2013, s.169). De vi møter på vår vei former oss på forskjellige måter og med ulik styrke. Utviklingen av selvet skjer altså som et resultat av interaksjon med sosiale omgivelser (Rye, 2013, s.173). Byggesteinene i disse prosessene er sosiale samhandlinger, det vil si de symbolske utvekslingene mellom individene, og da spesielt de språklige handlingene (Rye, 2013, s.173). Rye viser til Peter Berger og Thomas Luckmann, to tyske sosiologer, for å forklare dette dypere. For ifølge dem er ikke et individ født som et medlem av et samfunn, men at det har medfødt anlegg for sosialisering og bli et medlem av samfunnet (Berger & Luckmann, 2006, s.135). De skiller mellom primær og sekundær sosialisering, hvor den første fasen er den mest grunnleggende for individet (Rye, 2013, s.181, Berger & Luckmann, 2006, s.136.). Med andre ord, de signifikante andre spiller en sentral rolle i primærsosialiseringen. Selv om ikke det er spesifisert hvem disse er, kan man se for seg at dette handler om de menneskene som man omgir seg med de første årene av eget liv. Deres funksjon er å overføre samfunnets fortolkninger av de eksisterende sosiokulturelle omgivelsene til barnet (Rye, 2013, s.181). Hvordan dette kan påvirke både i positiv og negativ forstand vil jeg komme nærmere inn på i senere kapitler.

Mye har forandret seg de siste 150 årene, og oppdragelsesformene har forandret seg. Før var barn i langt høyere grad familiens barn, men nå har skolen og barnehagene blitt barndommens sted (Gilliam & Gulløv, 2012, s.42). Institusjonaliseringen kom ikke bare for å beskytte barna og fjerne de fra dårlige innflytelser, men også med et ønske om å gi de bedre muligheter og forme deres menneskelige karakter (Gilliam & Gulløv, 2012, s.42). I tillegg til dette har barnehagens profesjon blitt mer og mer underlagt større grad av politisk styring både sentralt og lokalt (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.105). En viktig rettesnor for barnehagelærere var å ta utgangspunkt i barnets utfoldelse og virkestrang. De første forskriftene som kom i begynnelsen av 1950 årene inneholdt kun retningslinjer om romforhold, oppholdstid og barnegruppens alder og størrelse inndeling. Det var ingen retningslinjer i forhold til metode og innhold, og man kan derfor si at det var opp til hver barnehagelærer å bestemme hva innholdet i barnehagen skulle være (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.88). Fra 1980 årene økte statens styring og hva barnehagens innhold skulle være, og barnehagene ble pålagt å lage årsplaner for barnehagens innhold og i 1990 ble det nedsatt et utvalg som skulle lage en rammeplan for barnehagen som lærings og



utviklingsmiljø (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.90). Den første rammeplanen kom i 1996, og har senere blitt utvidet i årene etter. Den siste utgaven som nå er gjeldende, kom i 2017.

### **1.7.3 Målesystemer og standardiserte programmer.**

Allerede på 1800 – tallet ble det utviklet typologier over barns behov og utvikling og skjemaer over barndommens forskjellige faser. Det ble utviklet målesystemer, psykologiske vurderinger, sunnhetsforskrifter og pedagogiske programmer rettet mot de forskjellige aldersgruppene (Gilliam & Gulløv, 2012), og dette kjenner vi til også i dagens institusjoner, slik som barnehagene som er fokus i denne avhandlingen.

På grunn av høyt frafall i videregående de senere årene har det blitt mer og mer blitt lagt vekt på tidlig innsats. Dermed har også metodefriheten blitt satt på prøve, da kravene om å bruke standardiserte verktøy blir mer og mer gjeldende (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.108). Den sosialpedagogiske tradisjonen som barnehagen står for gir rom for barns delaktighet, leken og læringsprosesser skal skje i en interaksjon med andre, mens en mer skoleforberedende tradisjon fokuserer mer på å klargjøre barnet for skolegang (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.138). Stortingsmeldinger og andre føringer fra nasjonalt nivå medfører konsekvenser nedover i systemet. På mange måter kan man ut fra dette si at de skaper konsekvenser for det sosialpedagogiske fundamentet som barnehagen står for. Greve, Jansen og Solheim mener dette er med på at leken ute i barnehagene trues, noe som gir grunn til å spørre om hvorvidt barnehagepedagogikken som idégrunnlag står i fare (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.140). Om dette er en påstand som kan underbygges eller underkjennes ved å gå nærmere inn i de offentlige styringsdokumentene, blir interessant å undersøke videre.

Siden år 2000 har det vært et økende press på barnas læring i barnehagen (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.128). Dette kan ses som en endring i takt med at barnehagen i større grad vurderes som første ledd i utdanningssystemet. En innretting av barnehagens virksomhet mot skolens grunnleggende ferdigheter har vært tydelig i stortingsmeldinger og høringsutkast til ny rammeplan (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.128). Samtidig har private aktører utviklet ulike verktøy som er ment å kunne påvirke og måle barns læringsutbytte. Dette kan være med på å begrense barnehagelærernes autonomi når det gjelder å definere barnehagens innhold (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.128.). Ofte har barnehagelærere et

ambivalent forhold til ordet læring, dette fordi det er et begrep knyttet til skolens samfunnsoppgave og at i Friedrich Wilhelm August Frøbels ånd er barnehagen noe annet (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Når jeg leser dette, tenker jeg at læring er en stor og viktig del av barnehagehverdagen. Så slik jeg leser dette, handler det mer om hvordan man tenker at læring skal foregå, og at barnehagene har en noe annen innfallsvinkel til dette enn skolene normalt har. Barnehagene har en mer lekende inngang til læring, og en tanke om at læring skjer best i fellesskap, relasjoner, lek og lystbetonte aktiviteter i naturlige kontekster.

## 1.8 Politiske føringer.

Politikk er med å skape og forme samfunnet vi lever i, og dermed hvordan grunnskolen og barnehagen utfører arbeidet sitt. Det er den til enhver regjering som styrer landet vårt som skriver og bestiller de ulike styringsdokumentene jeg har valgt å se nærmere på. Partier i posisjon i kommunene spiller også en viktig brikke. Derfor har jeg i dette delkapitlet valgt å se på hvilke partier som har regjert i det aktuelle tidsrommet jeg har valgt meg ut. Jeg har også valgt å gå nærmere inn på hvordan utdanningshistorikken i Norge har endret og utviklet seg gjennom tid, med det politiske aspektet som en inngang.

### 1.8.1 Tabell over politisk makt fra 1996 -2020.

Årstall	Regjering
1996 – 1997	Thorbjørn Jaglands regjering (Ap)
1997 – 2000	Kjell Magne Bondeviks 1. regjering (KRF, V og SP)
2000 – 2001	Jens Stoltenberg 1. regjering (AP)
2001 – 2005	Kjell Magne Bondeviks 2 regjering. (KRF,H, V)
2005 – 2012	Jens Stoltenbergs 2. regjering (AP,SV,SP)
2013 -	Erna Solbergs regjering (H, FRP, Venstre(fra og med januar 2018) KRF (fra og med januar 2019). FRP gikk ut av regjeringen januar 2020.

Tabell 1: Oversikt over Regjeringer fra 1996 – 2020

Årstall	Oslo Byråd
1996-2015	Byrådsleder fra Høyre
2015 -	Byrådsleder fra Arbeiderpartiet.

Tabell 2: Oversikt over Oslo Byråd fra 1996 - 2020

### 1.8.2 Trekk fra norsk utdanningshistorie fra 1990 – 2010.

Som en del av utviklingen fra 1980-tallet ble også 1990-tallet en periode hvor man så på utdanningssystemet som en del av velferdsstaten (Tønnessen, 2011, s.98). Utover 1990-tallet skjer det mange endringer som i høy grad kom til å både prege den politiske utviklingen og folks hverdagsliv. Globalisering og internett blir en del av hverdagen, samt en politisk vilje fra det offisielle Norge for et mer fargerikt fellesskap (Tønnessen, 2011, s.98). Den politiske ledelsen av landet vårt var i hovedsak med Arbeiderpartiet ved regjeringmakten, og Gudmund Hernes var utdanningsminister store deler av 90-tallet. I følge Tønnessen hadde dette en avgjørende betydning for det norske utdanningssystemet, basert på at han hadde klare meninger om temaet, samt kraft til å sette endringer ut i livet (2011, s.101). Hernes ønsket å endre maktstrukturen i utdanningssystemet fra medbestemmelse og tanken om felles ansvar, til en mer målstyrt fornyelse av hele offentlig sektor (New Public Management). Her var poenget å finne ut om målene var nådd, mer enn å foreskrive hvordan de skulle nåes (Tønnessen, 2011, s.102). Hvordan New Public Management har påvirket offentlig sektor, vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapitlet.

At grunnskolen skulle reformeres ble klart tidlig på 90-tallet og med det kom L97.

Barnehagene ble gjennom 90-tallet ledet av en barneminister<sup>9</sup> som også hadde ansvar for barnevernet, skolefritidsordningen og overføringen av seksåringer til skolen (Tønnessen, 2011, s.113). Barnehagene hadde opplevd en sterk vekst og utbygging av barnehagene fortsatte der full barnehagedekning innen utgangen av 90-tallet var målet (Tønnessen, 2011, s.114). Det skal sies at dette også var et tema under den rød-grønne regjeringen på tidlig 2000-tallet, og at det da ble lovfestet rett til barnehageplass. Full barnehagedekning ble først fullstendig oppnådd i 2009.

På tidlig 2000 – tallet legger myndighetene stor vekt på utdanning hvor kompetansen i befolkningen blir vurdert som den viktigste enkeltfaktoren i den økonomiske utviklingen (Tønnessen, 2011, s.123). Norge deltok i internasjonale undersøkelser, blant annet PISA<sup>10</sup>. Programmet studerer et utvalg 15åringer på flere områder som blant annet lesekompetanse, matematikk og naturfag (Tønnessen, 2011, s.124). Det var en økning av norske prosjekter på

---

<sup>9</sup> Grete Anni Berget 1991-1996, Arbeiderpartiet, Sylvia Brustad 1996 – 1997, Arbeiderpartiet og Valgerd Svarstad Haugland 1997-2000 fra Kristelig Folkeparti.

<sup>10</sup> PISA står for Programme for International Student Assessment og blir gjennomført av OECD.

denne tiden, hvor evalueringen av L97 var den største. Hva denne evalueringen kom fram til, vil jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3.

Ideen om en slik evaluering stammer også fra New Public Management. Den første PISA-rapporten for Norge kom i slutten av 2001, hvor vi som nasjon kom på en 13.plass. Dette var ikke som forventet, og det oppsto skuffelse rundt resultatet selv om Norge som nasjon var ganske nært det internasjonale gjennomsnittet (Tønnessen, 2011, s.127). «Pedagogisk skam kombinert med såret nasjonal stolthet gjorde at dette ble et viktig tema i alle fora der skole ble diskutert (Tønnessen, 2011, s.127)». Norge deltok i flere PISA-undersøkelser i årene etter. De viste enda dårligere resultater og man kunne dermed heller ikke se noen forbedring over tid (Tønnessen, 2011, s.128). Dette er noe som er interessant for meg å ta meg videre inn i denne studien.

Selv om det var en del endringer i regjeringsmakt med både regjeringer fra blå og rødgrønn side fra 2000 og frem til 2010 var det allikevel bred oppslutning om de utdanningsgrepene som har blitt gjort (Tønnessen, 2011, s.143). Det kan allikevel sies at den statsråden som pekes ut som den som særlig tok nye grep var Kristin Clemet fra Høyre. Av utdanning var hun siviløkonom i kontrast til tidligere skolestatsrådene som oftest hadde vært lærere, og hun snakket dermed et mer økonomisk preget språk med fokus på effektivitet og resultater (Tønnessen, 2011, s.143). I 2002 presenterte hun Kunnskapsløftet (LK06), den nye læreplanen for skolene. Problemet i skolen, slik den nye politiske ledelsen så det, var at den hadde kommet inn i en ond sirkel der uklarhet om læring, sviktende kompetanse, lav motivasjon, svakt lederskap, uklarhet om ansvar og mangel på kunnskap om resultatet gjensidig forsterket hverandre (Tønnessen, 2011, s.144). De nye punktene kom særlig til uttrykk i stortingsmeldingen «Kultur for læring», hvor vektleggingen av grunnferdighetene i å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, samt bruke digitalt verktøy ble sett på som det viktigste (Tønnessen, 2011, s.147). Den store endringen fra L97 og LK06 var formuleringene. LK06 formulerer målene med at eleven skulle *kunne*, i stedet fra tidligere hvor begrepene *arbeide med og få erfaring i* som ble benyttet i L97 (Tønnessen, 2011, s.148). Dette, slik jeg ser det, er en essensiell og viktig endring av begreper, som jeg vil «dykke» dypere ned i drøftingen min.

Når det gjelder barnehagene på 2000 – tallet kan man si at innhold og kvalitet på arbeidet i barnehagene var i høyt fokus. I Rammeplanen for barnehager som kom i 2011, vektlegges det nettopp viktigheten av å forberede barna til skolestart, da barnehager har på denne tiden oppnådd status som grunnmur i utdanningssystemet (Tønnessen, 2011, s.167). Det blir vurdert å innføre krav om å overføre skriftlig dokumentasjon til skolen om barns interesser, lek, læring og utvikling (Tønnessen, 2011, s.167). I Oslo kommune resulterte dette kravet i «Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole». Et skjema som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.

En annen diskusjon som også oppstår i dette tidsrommet er debatten rundt kartlegging av barn, og da særlig språkutviklingen (Tønnessen, 2011, s.167). Disse diskusjonene oppstod på bakgrunn av å sørge for å skape en god sammenheng mellom barnehage og skole, samt tilse at overgangen opplevdes så god som mulig. Her hevder altså Tønnessen, på bakgrunn av sitt arbeid, at dette var intensjonen bak det vi nå ser av mer kartlegging ute i barnehager. Om dette i realiteten har ført til en bedre og tydeligere sammenheng mellom barnehage og skole, er et spørsmål jeg stiller meg. Sammenheng, slik jeg tolker begrepet i overgangen mellom barnehage og skole, handler om at barnet skal møte noe kjent fra barnehagen den første tiden i skolen. Om kartlegging skal være med på å skape en slik form for sammenheng, kreves det at disse opplysningene blir benyttet til å skape en hverdag ut fra barnets ståsted og nærmeste utviklingszone<sup>11</sup>. Det vil igjen si at skolen må møte hvert enkelt barn der de er, og ikke hva som forventes.

### **1.8.3 Sosial utjevning, sosioøkonomiske forskjeller**

Selve begrepet sosial utjevning er ikke nøytralt, og det kan fylles av ulike perspektiver på samfunn, barndom og sosiale forskjeller (Pope, 2011, s.115). Et sosialt utjevnet samfunn er en overordnet politisk målsetting i norsk sammenheng, men det finnes svært ulike perspektiver på hva sosial utjevning faktisk er og hvordan man skal arbeide med dette (Pope, 2011, s.115-116). Jeg tolker dette som en pekepinn på at innenfor pedagogiske virksomheter som barnehage og skole er, forholdes det seg til mange ulike begreper, uten at det nødvendigvis kvalitetssikres at personalet har en felles forståelse av hva begrepene faktisk

---

<sup>11</sup> Dette begrepet er hentet fra Vygotsky som definerte den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået barnet befinner seg på, og nivået på den potensielle utviklingen som finner sted gjennom en voksens rettleiding (Vygotsky, 1978)

betyr. Dette kan derfor føre til at personalets pedagogiske tenkning rundt dette ofte blir noe som blir opp til hver enkelt, og ulikt fra bydel til bydel, og kommune til kommune.

Sosial utjevning og sosial rettferdighet bør handle om å arbeide mot en positiv hverdag for alle barn (Pope, 2011, s.119). Dette er Simonsen inne på der hun fremhever at språkutvikling er sosialt situert, hvor læring skjer i interaksjon og samhandling med omgivelsene (2012, s.219). Dersom vi legger dette til grunn, kan det også være naturlig å anta at det å bli tatt ut av fellesskapet for og «delta» i standardiserte språkopplegg ikke nødvendigvis er med til å bidra verken med språkutvikling eller en følelse av inkludering i fellesskapet. Dette er Thomas Nordahl og ekspertutvalget<sup>12</sup> inne på da de argumenterer for nettopp det å bli tatt ut av fellesskapet, er en sentral argumentasjon for endring av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og spesialundervisning i grunnskolen (Nordahl, 2018). Nordahl og ekspertutvalget viser til at det å møte barnet behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre deltakelse og medvirkning i barnehagens fellesskap er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Nordahl, 2018, s.52). På bakgrunn av dette kan barn være vant til at barnehagen anerkjenner hvor mye barnet kan. Da kan det være en utfordring at skolen lærer dem hvor mye de har å lære (Nordahl, 2018,s.79).

Sosial utjevning handler om å gi alle mennesker like muligheter. Tanken om å gi spesialpedagogisk hjelp for å gi nettopp like muligheter til alle barn, er nødvendigvis ikke feil. Problemet, ifølge Pope, er når kategorien «normal» ikke utvides i møte med ulike barns sosiale og kulturelle bakgrunner, og når man gjentatte ganger møter barn som ikke passer inn i denne normalkategorien, kan det være grunn til å spørre seg om det er kategorien eller barnet, som bør kategoriseres som mangelfullt (2011, s.117).

#### **1.8.4. Mangfold og betydningen av det norske språket**

I dag ser vi mulig språklig svikt som et hovedproblem i barnehager og det blir gjenstand for tidlig intervensjon (Simonsen, 2012, s.216). Samtidig vet vi at det å mestre språk har en stor påvirkning på mulighet for en likeverdig deltakelse og muligheter i samfunnet. Allerede i barnehage får barn erfaringer med hva som anses som verdifullt av omgivelsene (Pope, 2011, s.123), og disse erfaringene kan man se for seg blir med de samme barna gjennom livet videre, på godt og vondt. I tillegg kan påvirkninger fra miljøet barn lever virke inn, og

---

<sup>12</sup> Et ekspertutvalg ledet av Thomas Nordahl (professor i pedagogikk) om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Rapporten er samlet i boken «Inkluderende fellesskap for barn og unge».

foreldrenes livsførsel kan påvirke barna (Simonsen, 2012, s.216). Det snakkes til tider i barnehagefeltet og samfunnet generelt om ressurssterke og ressurssvake familier og foreldre, som igjen kan være med på å påvirke personalet i barnehagens syn på barn ut fra hvilken «gruppe» familien plasseres i. Samfunnet vårt er i dag preget av et mangfold av ulike språk og nasjonaliteter, som gjør at enkelte barn ikke mestrer det norske språket når barnehagelivet starter. Når da språklig «svikt»<sup>13</sup> blir ansett som et problem, og noe som må «fikses», kan veien til å søke spesialpedagogisk hjelp være kort (Simonsen, 2012, s.216).

Utviklingspsykologiens intensjoner er å hjelpe barn, og den hjelpen består av å oppdage og identifisere avvik tidlig, for deretter å iverksette tiltak (Pope, 2011, s.117), og det er en stor etterspørsel etter verktøy for kartlegging og måling av de minste barnas mulige språklige, kognitive og atferdsmessige avvik (Simonsen, 2012, s.225). «En pedagogisk praksis hvor barn kontinuerlig settes under lupen, der barns mangler skal identifiseres og tiltak iverksettes, har i mange sammenhenger blitt ensbetydende med sosial utjevning (Pope, 2011, s.117)». I stedet for og kritisk å vurdere å endre pedagogisk praksis, utarbeides det særskilte tiltak som rettes inn mot det enkelte barn (Pope, 2012, s.117), og barn på grunnlag av sin bakgrunn kategoriseres som mangelfulle, som igjen brukes til å rettferdiggjøre omfattende kartlegging av enkeltbarn, politisk bestemte læringsmål og resultatindikatorer (Pope, 2011, s.125). På den måten kan barnehagepersonalet være med på å gi resultater og målbar læring en større grad av viktighet enn prosessene og menneskene som befinner seg i dem (Pope, 2012, s.118).

### **1.9 Etske retningslinjer, etske dilemmaer og refleksjoner ute i feltet.**

Forskningens ansvar er regulert av vitenskapelige, etske og juridiske normer (NESH, 2016, s.10), og forskningen er verdifull, samtidig som den kan skade (NESH, 2016, s.10). Nettopp derfor er det viktig at forskeren forsikrer at forskningen ikke bryter med lover og regler, eller en utgjør en risiko for mennesker (NESH, 2016, s.11). Samtidig er det viktig å ha med seg at selv om man kan forsvare valgene sine med grunnlag i lovverket, er det ikke dermed sagt at det er etsk riktig. Dette er også tanker jeg vil ta med meg inn i drøfting rundt bruken av

---

<sup>13</sup> Her vil jeg poengtere at det er en stor forskjell mellom og ikke mestre det norske språket, og det å ha en forsinket språkutvikling uavhengig av hvilket språk barnet blir møtt med de første leveårene. Når jeg allikevel bruker dette argumentet inn i teksten, og opp mot barn som ikke mestrer det norske språket, er det fordi det, etter min mening, ofte blir satt inn spesialpedagogisk hjelp eller benyttet tiltak/programmer utviklet med samme pedagogiske arbeidsmetode på både barn som har en forsinket språkutvikling, og på barn som, av ulike årsaker, ikke har «et godt nok» norskspråk før skolestart.

ferdiglagde programmer og kartlegging i barnehagene. Selv om det ikke nødvendigvis er skadelig, betyr det at det er rett?

Dokumentasjon er en arbeidsmetode som for lenge siden har fått sin plass i barnehagehverdagen, både for å kunne vise til arbeidet som blir gjort og som et verktøy til refleksjoner i personalgruppen og muligheter for videreutvikling og kompetanseheving (Lindgren & Sparmann, 2003, s.59). På den måten har man mulighet til å formidle barns daglige aktiviteter til både foreldre og politikere skriver Lindgren & Sparmann videre. I rammeplan for barnehagen blir dokumentasjon beskrevet som noe personalet skal bruke for å synliggjøre deres arbeid med å oppfylle kravene i barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.39). Den sier også at dokumentasjon av enkeltbarn skal foregå når det er nødvendig for å gi et tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.39).

Dokumentasjon er altså, ifølge Lindgren & Sparmann, ment å brukes som en metode for å sørge for at hvert enkelt barns stemme blir hørt, men det fører også med seg noen andre aspekter, som det bør benyttes kritisk og etisk refleksjon rundt (2003, s.60). Dette fordi dokumentasjon også fører til at barns utvikling blir til en skriftlig historie, hvor den blir tolket ut fra den enkelte leser. Med andre ord, den som betrakter har et overtak over den som blir betraktet (Lindgren & Sparmann, 2003, s.60). I barnehagen opererer man med et syn på samspill hvor det handler om at barn og personal integrerer med hverandre (Lindgren & Sparmann, 2003, s.61). Fokuset er på at begge parter er like nysgjerrige på hva som skal skje, at man evner å fange opp hva barnet interesser seg for og at målet med prosjektet derfor ikke er satt på forhånd (Lindgren & Sparmann, 2003, s.61). Sier man seg som barnehagelærer enig i denne påstanden, bryter ulike standardiserte språkverktøy og programmet med denne måten å se samspill på, etter min mening. Jeg ønsker her å trekke frem et spesifikt program for å underbygge denne påstanden.

Språkprogram for førskolebarn (SPROFF) er et språkprogram utviklet av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). PPT utviklet i 2013 NISK (Norsk intensivt Språkkurs) for bruk i skolen, og etter å ha fått oppdrag i å lage et lignende opplegg tilpasset barnehager i 2015 ble altså SPROFF utarbeidet (Evdsten & Haakanes, : udatert). Ifølge informasjons og veiledningsheftet er fokuset i dette programmet på å styrke barns hverdagsspråk, og ha



fokus på å jobbe med begrepenes innhold, form og bruk, samt kategorisering og sammenheng mellom begrepene (Evdsten & Haakanes, : udatert). De har også latt barnehagene som var med i pilotprosjektet delta aktivt i evalueringen, og SPROFF er endret etter deres tilbakemeldinger (Evdsten & Haakanes, : udatert). Det er utviklet ferdiglagde økter bestående av blant annet arbeid med bildekort, gruppesamtaler, spill, dialogisk lesning og kategoriseringsoppgaver, og det er nøye beskrevet hvordan hver av disse skal gjennomføres (Evdsten & Haakanes, : udatert).

Lindgren & Sparmann mener at barn betrakter barndommen sin som en sosial kategori med lav status i relasjon til voksne, og at spørsmålet er derfor hvordan slik type dokumentasjon som man bruker ved å gjennomføre økter basert på SPROFF kan være med på å opprettholde barnets syn på seg selv (2003, s.63). De skriver videre at i slike situasjoner får barnet tildelt en rolle som blir reproduisert gjennom blikk, ikke bare fra barnehagelæreren, men også fra sine jevngamle kamerater (Lindgren & Sparmann, 2003,64). Min erfaring er at man ofte i slike situasjoner velger ut barn som både mestrer det norske språket godt og de som da ikke gjør det. Dette ligger det nok gode intensjoner bak, og det kan være nyttig og hensiktsmessig. Allikevel er det viktig å ta innover seg at barnet som allerede føler seg i en underordnet posisjon kan få denne opprettholdt eller forsterket.

Når man fremhever viktigheten av noe, som i dette tilfelle er norskspråklige ferdigheter, sier man også noe om hva som er mindre *viktig*. Som mennesker, uavhengig av om vi er store eller små, er vi gode på å oppdage når vi ikke mestrer, passer inn eller er som *de andre*. Derfor kan det være grunn til å stille spørsmål ved at vi tillegger enkelte ferdigheter høyere verdi enn andre, egentlig bidrar mer til segregering enn inkludering.

I sin artikkel «*Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling*» viser Andenæs til en undersøkelse der barnehagebarn er intervjuet om tiden i barnehage (2011, s.7). Det kommer fram i undersøkelsen at det å lære å være sammen med andre barn er det som trekkes frem som viktigst. Med andre ord, det sosiale aspektet spiller en stor rolle i opplevelsen av en god barnehage og skolehverdag. De etiske elementene i det å ta barn ut fra fellesskapet for å gjennomføre ulike språkgrupper, eller en - til - en trening, er noe personalet bør ha med seg. Barn har ikke samme mulighet som voksne til å vurdere samtykke. På samme måte kan man ikke forvente at foreldre og foresatte har samme forutsetning som en med barnehagefaglig

kompetanse til å se hele bildet av et kartleggingsverktøys fordeler og ulemper. Derfor bør man ta i betraktning at man som profesjonsutøver ikke kan lene seg bare på samtykke fra foreldre og barn, men ta et selvstendig faglig ansvar for å undersøke verktøyet med et kritisk og etisk blikk.

## 2.0 NOEN TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg ønsker å ha med meg et teoretisk rammeverk inn i denne studien som omfatter hva som har og fortsatt preger barnehagefeltet på det området jeg har valgt å forske på. Jeg har valgt å belyse forskning og faglig forståelse opp mot språkutvikling hos barn, samt hvilken teoretisk forståelse som kan ligge til grunn for de ulike kartleggingsverktøyene og standardiserte programmene vi ser i dag.

### 2.1 Utviklingspsykologiske teorier

Noen typer data og dokumentasjon har fått stor plass i barnehager og barnehageforskning, noe som igjen virker på de bildene som skapes av barn og barns læring (Olsen, 2015, s.60). Kartlegging av barns kunnskaper og ferdigheter har som nevnt i innledningen blitt mer anerkjent og hyppigere anvendt hvor formålet synes å være at barnehagelærere skal kunne «se» barnet på en god måte (Olsen, 2015, s.63). Slike ulike standardiserte programmer, kartlegginger og registreringer er ofte basert på en utviklingspsykologisk teoretisk forståelse av barns utvikling, hvor utviklingen skjer i faste mønstre og former (Borgnon, 2007, s.266). Dette skal hjelpe oss å se om et barn følger den normale kurven i utviklingen eller ikke (Borgnon, 2007, s.267). Utviklingspsykologiens teorier kan nok for mange oppleves som trygge og forutsigbare, da det opereres innenfor bestemte strukturer og rammer (Holten, 2011, s.194), og det gjøres i beste mening og med gode intensjoner (Borgnon, 2007, s.267). Slik jeg oppfatter denne teorien, handler det om at hvert enkelt barn skal ha en adekvat utvikling sett i sammenheng med alder, og dette kan gjøre at det føles trygt å følge en bestemt «oppskrift» og dermed kunne føle en viss trygghet når noen eventuelt skulle havne utenfor sin alderskurve.

Dokumentasjon blir dermed i større grad handlende om å beskrive og analysere barn og ulike hendelser, og det blir vanskelig å tenke, gjøre, føle og dokumentere utenfor stier som allerede er kjente, vante og avmerka på kartet (Olsen, 2015, s.72). Slike registreringskrav<sup>14</sup>, ifølge Sandvik har noen mulige virkninger, hvor intensjonen om å øke barns språklige kompetanse, snarere kan være med på og heller avbryte og forkorte (2011, s.58). Sandvik bruker i sin artikkel et eksempel om leseøker som skal registreres, men virkningene hun beskriver, kan, etter min mening, like gjerne være mulige virkninger når man snakker om

---

<sup>14</sup> Og også ulike standardiserte programmer og verktøy.

andre økter enn lesning, så som «språkgrupper», «fokusgrupper» og lignende. Virkningene kan være at ofte blir tiden det skal ta blir fastsatt på forhånd, konsentrasjonen blir på det som skal gjennomføres og ikke her og nå, og at det ikke er tatt hensyn til at mennesker er i bevegelse (Sandvik, 2011, s.57). Protokoller har det travelt i sin systematikk, formalisering og kontroll, barnas egne innspill begrenses og det gir ikke rom for barns egne kroppslige kommentarer (Sandvik, 2011, s.57). En annen tanke kan være at også de som skriver disse protokollene, er de som har det travelt. Kombineres disse, kan man anta at resultatet også blir deretter.

Det ligger store utfordringer i å skulle slippe kontrollen, kjenne på kaos og uorden og tenke utenfor allerede etablerte tankemønstre og oppfatninger av verden (Holten, 2011, s.193). Det kan dessuten ligge en forståelse av pedagogens arbeid som i at de skal «kvalifisere» barna til å møte de krav som samfunnet stiller (Holten, 2011, s.190). Det argumenteres for at utviklingsteorier må tenkes på nytt. Dette innebærer at man går utenom rammene og perspektivene som dominerer feltet i dag, hvor disse teoriene har begynt å fungere som «ekte» modeller av virkeligheten (Holten, 2011, s.192). Disse modellene kommer i stedet for å se og anerkjenne at barn lærer og utvikler seg i ulike kontekster (Holten, 2011, s.192).

Oppfatninger av hva som fremstår som «sant» og «virkelig» konstrueres blant annet diskursivt i relasjonen mellom tekst, leser og et sosialt kunnskapsfelt (Skoglund, 2011, s.39). Det kan tenkes at ideen om utviklingen som en lineær linje med faste mønstre, har ført til at diskursen om det normale og dermed det unormale barnet eksisterer ute i barnehagefeltet. En diskurs er, ifølge Skoglund noe som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og praktiserer handlinger i spesifikke områder i våre liv (2011, s.41). Gjennom sin regulerende funksjon kan diskurser organisere våre daglige erfaringer gjennom å lede våre ideer, tanker og handlinger i en spesiell retning (Skoglund, 2011, s.41). Om en slik diskurs får leve videre gjennom myndighetenes politiske føringer og programmer som blir lagd med denne teorien, vil faren være at selv om forskning viser til at utvikling ikke nødvendigvis kan plasseres i en slik linje, vil allikevel denne diskursen leve videre, og få virkninger på både arbeid og syn på barn.

## 2.1 Teorier om språkutvikling

Språk kan defineres som et system av muntlige tegn og det er det viktigste tegnsystemet i samfunnet for oss mennesker (Berger & Luckmann, 2015). Hverdagslivet er fremfor alt et liv med og i kraft av det språket man deler med menneskene rundt seg, og derfor er språket vesentlig for å kunne ha en forståelse av hverdagsvirkeligheten og samfunnet man lever i (Berger & Luckmann, 2015). «Hverdagsvirkeligheten deles med andre og den viktigste opplevelsen av dette er i ansikt-til-ansikt situasjoner, og kun gjennom denne opplevelsen blir den andres subjektivitet tilgjengelig gjennom et maksimum av symptomer (Berger & Luckmann, 2015)». På den måten er det vanskeligere å skape et låst mønster uten å være åpen for symptomene og signalene den andre sender ut, som i en barnehagesammenheng mellom en ansatt og et barn vil vise seg gjennom at den ansatte tar både kroppsspråk, mimikk og det verbale språket i betraktning i samspillet med barnet og bruker dette til å skape et rom hvor utveksling, dialog, samhandling og tillit kan opprettes (Berger & Luckmann, 2015). I kartleggingsverktøy<sup>15</sup> er en del av hovedpoenget å registrere det barnet sier og dette gjøres ofte i selve situasjonen med barnet til stede. Med andre ord kan man anta at det å ha fokus på kroppsspråk, mimikk og skape rom for dialog og samhandling vil være noe krevende.

Berit Bae peker på to ulike samtalemønstre, nemlig trange og romslige samtalemønstre. Et romslig samtalemønster kjennes igjen på en gjensidig glede mellom partene i det å dele en opplevelse eller historie, hvor det er rom for å uttrykke seg, dele kunnskap og markere egne standpunkt (2004, s.100). Når man skal arbeide med et slikt romslig samtalemønster i møte med barn i barnehagen er det viktig at personalet inntar en lyttende og interessert holdning når et barn ønsker å dele noe (Bae, 2004,s.101). Ved å skape et kroppsspråk som uttrykker både nysgjerrighet og empati er det lettere å skape en arena hvor barna føler at det de har å komme med er ønsket (Bae, 2004,s.101). Ved å fokusere på det barnet har å fortelle, og ikke det språklige ordforrådet eller uttalen, vil ikke interaksjonen stoppe opp eller føre til at barnet sitter igjen med en følelse av og ikke mestre eller ikke blir hørt (Bae, 2004,s.101). Man kan stille åpne spørsmål slik at historien utvider seg og fører inn på nye veier, noe som igjen vil føre til at språket blir brukt og dermed vil også ordforråd og begrepsutviklingen skje (Bae,2004, s.101)

---

<sup>15</sup> TRAS, Alle teller mer, SPROFF, ulike «språktester»

I et mer trangere samtalemønster ser man at de voksne ikke like lett fester seg til det barnet ønsker å dele, men heller fokuserer mer på det saklige i innholdet og dermed også stiller spørsmål ut fra dette (Bae, 2004, s.100). I trange samtalemønstre ser man ofte mer lukkede spørsmål, hvor barnet ofte da må lete etter det «riktige» svaret og historien kan stoppe opp (Bae, 2004, s.100). Ofte ser man i slike trange mønstre at personalet kommuniserer at her er det bare et riktig svar som er gjeldende (Bae, 2004, s.100), og dette merker barn fort. Har man da ikke det svaret som ønskes, kan det føre til at samtalen stopper opp ved at barnet trekker seg inn i seg selv og nekter å svare mer, for å slippe å svare feil (Bae, 2004, s.114). I dagens barnehager hvor kartleggingsverktøy blir mer og mer brukt som en form for arbeidsverktøy og dokumentasjon på hva barnet kan og ikke kan, er det i disse ofte brukt lukkede spørsmål og nettopp et trangt samtalemønster, noe som er bekymringsfullt.

### 2.2.1 Verbalspråket

Det er lett å bli fristet til å overdrive betydningen av verbalspråket som et overlegent middel til å forstå pedagogiske prosesser, og det ligger en forestilling der om at læring av verbalspråk først og fremst går gjennom en voksen i form av tilrettelagte, kontrollerte og systematiserte situasjoner (Sandvik, 2011, s.60). Det er når ideer som setter mennesket og verbalspråket i sentrum, kobles på dagens utdanningspolitiske logikk om målstyring og forutsigbarhet at ideer om formalisering, systematisering og kontroll kan virke forlokkende (Sandvik, 2011, s.55), og dermed kan det oppstå situasjoner i barnehagene hvor det blir «enklere» å gå ned den veien, i stedet for å stoppe opp og lese kartet på nytt.

Ulike typer kartlegging og registreringskrav underkommuniserer betydningen av de hverdagslige situasjonene man har i barnehagen, som måltider og påkledning, når det gjelder barns læring av verbalspråket, i følge Sandvik (2011, s.59). Dette kan vises tilbake til diskursen om pedagogikk som en formalisert formidling, og slike registreringskrav opererer i diskursivt produserte utdanningspolitiske maskinerier, der barnehagepedagogikken formaliseres og systematiseres på tvers av barnehagens vektlegging av uformelle læringssituasjoner (Sandvik, 2011, s.59). En samtale rundt matbordet eller på tur i skogen kan gi personalet et unikt innblikk i et barns liv, interesser og perspektiver på ting, forutsatt at personalet lytter til det som blir sagt både med ord og kropp (Sandvik, 2011, s.59).

Det finnes en diskurs som overordner verbalspråklige på det kroppslige språkets bekostning, selv om i arbeid med barn nettopp det kroppslige uttrykket er en sentral uttrykksform, og dermed kan språkopplæring konstrueres som en voksen leveranse, som øker faren for å ignorere barns egne bidrag (Sandvik, 2011, s.60). Går man inn i Rammeplanen for barnehagen og ser på kapitlet som omhandler læring står det at personalet skal legge til rette for barna kan bidra i egen læring, legge til rette for helhetlige læringsprosesser, støtte barns initiativ, kreativitet, læringslyst, og sørge for at alle barn får rike og varierte opplevelser som gir mestringsopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22). Jeg stiller meg tvilende til at økt fokus og tidsbruk på kartlegging og registrering er med på å bidra til disse punktene stilt ovenfor.

### 2.2.2 Det non-verbale språket

All samhandling mellom mennesker i barnehagen involverer kropp og kroppslig samhandling (Ulla, 2012, s.127), men når man snakker om språk og språkutvikling, tenker muligens personalet først og fremst på det verbalspråklige, og dette har ofte en høyere status enn andre former for kommunikasjon (Rossholt, 2012, s.118). Imidlertid er det kroppslige språket like viktig, om ikke viktigere, spesielt i de første årene av et menneskes liv. Dette beskriver Gilles Deleuze ved å vise til at små barn har et lite velutviklet verbalt språk til å bruke for å fortelle omverden om hvordan det har det, og derfor må barnet stole på sin kroppslige intensitet som en pre-personlig form for påvirkning (Rossholt, 2012, s.119). I Rammeplanen for barnehagen er dette noe det er lite fokusert på, etter min mening. Det non-verbale språket, som kan tolkes inn under det kroppslige, nevnes i kapitlet som omhandler språk og kommunikasjon, om enn noe «gjemt» inne sammen med det verbalspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24). Allikevel er det interessant å se på det som faktisk står skrevet, det at det non-verbale språket skal stimuleres på lik linje som det verbale, slik jeg tolker det.

Nina Rossholt skriver at barnehagepersonalet kan velge å presentere barn gjennom deres bevegelser, og ikke gjennom hva de sier (2012). Barn uttrykker seg, på lik linje som oss, men de bruker muligens andre tegn og bokstaver enn oss. Barn gjør seg synlige gjennom ulik energi, tempo og toner (Rossholt, 2012). Da er det paradoksalt at kropp ofte blir sett som et problem i barnehagene, at kropp er noe som ikke kan oppføre seg (Rossholt 2015:215). Kropper er urolige, de sitter ikke stille og ofte resulterer dette i en disiplinering som

inntreffer for å skape grenser for kropp (Rossholt, 2012, s.216). Barn skal lære seg til å snakke om det som har skjedd, mens kroppene skal være i ro (Rossholt, 2015, s.221). Dette kan man se i situasjoner hvor det forventes at barna skal sitte i ro, lytte og eventuelt svare på det som blir sagt, at barn som eventuelt ikke klarer å leve opp til disse forutbestemte forventningene, ofte blir kategorisert som et barn med konsentrasjonsvansker, eller beskrevet som et barn med «uro i kroppen» (Holten, 2011, s.188). En slik utvikling hvor barn allerede i barnehagen opplever å få definert kroppene sine som et problem, samtidig som de opplever og ikke passe «nå opp» til skjemaene som brukes for å kartlegge språkferdigheter, er bekymringsfullt. I overgangen mellom barnehage og skole er nettopp disse faktorene en stor del av hva skolen ønsker å få informasjon om, for å kunne tilrettelegge undervisningen deretter.



### 3.0 PRESENTASJON OG FORELØPELIG ANALYSE AV STYRINGSdokumenter

All samfunnsforskning handler om å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks, og den består av uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.35). Det er dataene som på en eller annen måte blir eller har blitt registrert, som er utgangspunktet for undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.36). Data er noe vi skaper, og utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen av den (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.36).

Datamaterialet mitt vil bestå av ulike offentlige styringsdokumenter, samt språkutviklingsprogrammer som benyttes i enkelte barnehager og skoler i dag.

Datamaterialet jeg har valgt ut som aktuelt for meg i denne studien er:

- Utdrag fra Læreplanverket for den 10årige grunnskolen (L97) som omhandler skolestart for seksåringer.
- Stortingsmelding 30: *Kultur for læring*. (2003 – 2004)
- Stortingsmelding 16: *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (2006-2007). Første stortingsmelding hvor barnehager blir behandlet som en del av utdanningssystemet.
- Stortingsmelding 41: *Kvalitet i barnehagen* (2008 – 2009).
- Stortingsmelding 19: *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (2015 -2016).
- Stortingsmelding 24: *Framtidens barnehage* (2012 – 2013).
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (2003)
- NOU 2002:10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (2002)
- Utdrag fra Rammeplan for barnehagen 2017.
- Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.
- Utdrag fra Læreplan for grunnskolen (KL06).

Dokumentene jeg har valgt å ta utgangspunkt i, er fordi de er med på å legge føringer for hvordan barnehager skal tilrettelegge for en god overgang til skolen, og også hvilke ansvarsområder skolene har for at denne overgangen skal fungere best mulig. «Data er avhengig av hva som er i fokus, og hvilken forforståelse forskeren har til temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.38)». Som barnehagelærer blir jeg nødt til å være bevisst min forforståelse inn i forskningen og analysen av disse dokumentene<sup>16</sup>, samt avgrense og redegjøre for hva som har vært fokusområdet jeg har et ønske om å belyse, som viser tilbake til problemstillingen/området jeg hadde som utgangspunkt.

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike offentlige styringsdokumenter som omhandler språkutvikling i barnehage og skole, samt overgangen fra barnehage og skole. I drøftingen vil jeg analysere disse videre og bruke ulike innfallsvinkler i et forsøk på å gå nærmere et svar på hva dokumentene *egentlig* forteller. Jeg har valgt å starte med Læreplanen for 10-årig grunnskole (L97), for så å arbeide meg kronologisk gjennom utvalgte stortingsmeldinger og NOU rapporter, hvor jeg har trukket ut dem jeg mener er mest aktuelle for min studie.

Deretter har jeg gått inn på læreplanen til grunnskolen som er gjeldende nå, samt Rammeplanen for barnehager for å se hva som står beskrevet i disse angående overgangen. Siden jeg har valgt å legge fokuset på hvordan arbeidet med overgang barnehage til skole fungerer i Oslo kommune, har jeg deretter valgt å se på standarden «*Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*».

### 3.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskole

Da L97 har vært og er en viktig del av grunnlaget for mitt ønske om å se nærmere på fenomenet overgang – barnehage skole, sett i lys av at den endret den tidligere 9-årige grunnskolen vi hadde tidligere, over til den 10-årige grunnskolen vi kjenner i dag, anser jeg det som viktig å se på hva som skjedde i årene før og etter den trådte i kraft. Jeg har valgt å gå både inn på de politiske og faglige aspektene og diskusjonene som rørte seg i årene før reformen kom i kraft, samt hva selve læreplanen sier. Til slutt ser jeg på noen utvalgte

---

<sup>16</sup> Her kan det blant annet være interessant å se på innside/utside perspektivet Buckle og Dwyer beskriver i sin artikkel «*The Space Between. On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research*» (2009). Dette vil jeg komme nærmere inn på i selve drøftingen.

punkter evalueringen av denne reformen peker på, med fokus på språk, lek og en skole for alle barn og unge.

Mål og prinsipper for denne læreplanen var blant annet lik rett til opplæring uavhengig av bosted, sosioøkonomiske forhold bakgrunn, etnisitet og kjønn (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.6) Det skulle være en opplæring som medvirket til et felles kunnskaps, verdi og kulturgrunnlag for alle (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.6). Videre skulle det være en opplæring der både innhold, struktur, arbeidsmåter og omsorg sikret at alle barn fikk utnyttet evnene sine, ble motiverte og fikk en interesse for videre opplæring. Noe som skulle gi en god faglig og pedagogisk sammenheng mellom barnehage, grunnskole og videregående skole (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.6).

### **3. 1.1 Den politiske diskusjonen**

For å kunne se hvordan og hvorfor L97 til slutt trådte i kraft, har jeg valgt å se på utviklingen av utdanningspolitikken i Norge i årene før, og hvordan de politiske skiftene har spilt inn. Jeg lener meg her på Peder Haugs artikkel «Formulering av utdanningspolitikk. Om skulefritidsordninger og skule for 6-åringer.»

I tidsrommet 1945-1985 gjennomførte styremaktene forsøk med å senke alderen for skolestart med førskoletilbud for 6-åringer, og med dette et samarbeid mellom barnehag og grunnskole (Haug, 1995, s.4). Det mest interessante med disse forsøkene i dag, er å konstatere at de var preget av synet på hva som er gode forsøk og god evaluering (Haug, 1995, s.4). Forsøkene ble ikke gjennomført i samsvar med den strenge standarden som gjelder for slik forskning, ifølge Haug (1995, s.4). Kvaliteten og relevansen på forskningen er likevel ikke den eneste, og muligens kanskje ikke heller den viktigste grunnen til at den ikke ble tatt hensyn til (Haug, 1995, s.4). Regjeringen og stortinget prioriterte utbygging av grunnskolen ut fra synet på utdanning som et virkemiddel i utjevningspolitikken. Utfordringene med å dokumentere de positive effektene av tidlig intervensjon styrket denne beslutningen (Haug, 1995, s.4). Det var også aktiv motstand og generell motvilje mot en institusjonalisering av de yngste barna (Haug, 1995, s.4). Dette kan kanskje være noe av årsaken til at barnehage fortsatt i dag er et frivillig tilbud.

Allikevel vokste behovet for et barnehagetilbud utover 60-tallet, men landets borgerlige regjeringer var fortsatt noe skeptiske til utbygging (Haug, 1995, s.4). Da det ble endelig akseptert, hadde både den pedagogiske og utdanningspolitiske blitt progressiv og innovativt orientert, som peker tilbake på viktigheten av formell likeverd, frihet og samarbeid. Andre løsninger enn et generelt tilbud var ikke mulig da (Haug, 1995, s.4). Dette på bakgrunn av det som jeg har vært inne på ovenfor med blant annet prioriteringen av utbyggingen av grunnskoler i større grad enn barnehager.

Som en konsekvens av en negativ økonomisk utvikling kom det på slutten av 70-tallet en periode med statlig deregulering, økt markedstilpassing og liberalisering også i offentlig sektor (Haug, 1995, s.4). Dette skapte et grunnlag for en nokså omfattende kritikk av utdanning og utdanningspolitikk. På den ene siden stilte flere enn før spørsmål om utdanning i det hele tatt var det økonomiske og utdanningspolitiske virkemiddelet som man trudde (Haug, 1995, s.4). For det andre endret den pedagogiske og utdanningspolitiske retorikken seg i en annen retning, til en ny konservativ og liberalistisk orientert kunnskapsretorikk (Haug, 1995, s.4). Med dette kom blant annet også kravet om et spesielt tilbud til 6-åringer eller forslaget om å senke alderen for skolestart fram igjen (Haug, 1995, s.4). Dette førte igjen til to forsøk som ble presentert;

*4-9 årsprosjektet* var innovativt. Forsøket skulle arbeide for en samordning mellom institusjoner og aldersgrupper (Haug, 1995, s.4). Arbeiderpartiet sitt svar på dette var på den tiden et spørsmål om å senke alderen for skolestart, mens et forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer var den borgerlige regjeringen sin løsning. De satte i gang med et forsøk med tre modeller som fanget opp bredden i synspunktet på saken (Haug, 1995, s.4).

Da 6åringsforsøket startet i 1986, skiftet vi igjen regjering. Arbeiderpartiet hadde sine egne planer og strategier, og tok lite hensyn til det den borgerlige regjeringen hadde satt i gang (Haug, 1995, s.5). Utdanningspolitikere i partiet identifiserte tre problem som de knyttet til skolen (Haug, 1995, s.5). De minste barna måtte lære mer, barna måtte få trygge og mer innholdsrik fritid og de måtte få tilsyn etter skolen når foreldrene var på jobb (Haug, 1995, s.5). Diskusjonene var om disse oppgavene skulle løses med den innovative heldagsskolen med integrering av skole og fritidsaktiviteter, eller om tanken om en heldagsskole der en holdt disse delene fra hverandre var å foretrekke (Haug, 1995, s.5). Mens Arbeiderpartiet

diskuterte dette internt, porsjonerte en hel rad aktører seg på arenaen. De rene pedagogiske instansene som ytret seg gikk inn for den progressive løsningen med heldagsskole, slik at de ville få bedre vilkår til å arbeide ut fra egne ståsteder uten å måtte tilpasse seg skolen og skolens tenkning og prioriteringer (Haug, 1995, s.5).

Den neste regjeringen satset på to parallelle løp (Haug, 1995, s.6). Den ene var å innføre så mye som mulig av reformen i kommunen så fort som mulig, Det andre var å formulere politikken om reformen og presentere den for stortinget i egen melding (Haug, 1995, s.6). En slik stortingsmelding lot i midlertidig å vente på seg – av flere grunner. En av dem var av økonomiske grunner og at den stridde mot regjeringens politikk på noen områder (Haug, 1995, s.6). Meldingen kom til stortinget 30.04.93 (stortingsmelding nr. 40(92-93). Den gikk inn for en reform med senket alder for skolestart, skolefritidsordning og 10-åring grunnskole (Haug, 1995, s.6). Det eneste framlegget som fikk flertall var å senke alderen for skolestart (Haug, 1995, s.6), og det her det vi kjenner i dag som L97 fikk sin grobunn.

Utdanningspolitikk er svært avhengig av de sosiale, kulturelle, økonomiske, politiske og historiske kontekstene, ifølge Haug (1995, s.7). «Konteksten er ikke en, men mange og motstridene krefter med ulike interesser, innhold, prioriteringer og verdier (Haug, 1995, s.7)». Haug trekker frem noen av de kontekstfaktorene som han mener er viktige som forklaring på den utviklingen reformen gikk igjennom (Haug, 1995, s.7). Han mener at kontekstene for utdanningspolitikken konstituerer langt på vei det handlingsrommet som politikken utvikler seg innenfor, og at de igjen definerer de valg som er mulige og realistiske i feltet (Haug, 1995, s.7). De setter grenser for hva som er mulig, og hva som ikke kan gjøres innenfor politikken til enhver tid. Utfordringene med dette er at mange av rammefaktorene for den politiske virksomheten ikke er nedfelt i selve regelverket, men i de statlige tradisjonene.

Til visse tider rår bestemte ideologier som definerer både hva som er utdanningspolitisk problem og igjen hvilke politiske løsninger som er gjennomførbare på disse problemene (Haug, 1995, s.7). I noen tidsepoker kommer de rene økonomiske vekstinteressene tydeligere frem som drivkrefter bak utdanningspolitikk enn andre (Haug, 1995, s.7). I det tidsrommet som er tema her har vi hatt en utvikling med to generelle samfunnsmessige og politiske strømninger (Haug, 1995, s.8). De har kommet mer og mer i konkurranse med

hverandre, særlig fra 70-tallet av. Fram til den tid var det nokså stor aksept for statsintervensjon, statlig kontroll og økonomisk motkonjunkturpolitikk (Haug, 1995, s.8). Innenfor det paradigmet var utdanningspolitikken progressiv og innovativ (Haug, 1995, s.8). Så startet en motreaksjon. Den nye retningen slo inn i nesten all utdanningspolitisk retorikk, slik at den endret den utdanningspolitiske retningen til å formulere det store behovet for mer av kunnskap, prestasjoner og konkurranse (Haug, 1995, s.8). Dette poenget er noe jeg mener man kan lese frem i offentlige styringsdokumenter også i årene fremover, som jeg vil komme tilbake til i analysen og drøftingen.

L97 er i seg selv langt på vei et stort og omfattende kompromiss, som inneholder trekk av den innovative idologien jeg har prøvd å vise til (Haug, 1995, s.8). På slutten av 80-tallet var det større interesse for utdanning og utdanningspolitikk enn tidligere år (Haug, 1995, s.9). Forestillingen var at en god utdanning ville gjøre nasjonen til et godt sted å bo både kulturelt, sosialt og økonomisk. Noe som gjør at innholdet i denne reformen i langt større grad enn før ble et rent politisk produkt, skal man tro Haug (1995, s.9). «Det vil si at politikken definerer hva som er problemet, de definerer løsningene og setter i gang tiltak for å realisere de uten omfattende utgreiinger og forskning (Haug, 1995, s.9)». I min lesning av diskusjonene før L97, har jeg kommet over lite forskning som viser til forsknings baserte argumenter for hvorfor valget om å senke alderen for skolestart burde gjennomføres. De økonomiske begrunnelsene, på den andre siden, er lettere å lese frem. Det er imidlertid vanskelig i etterkant å fastslå det ene eller det andre.

### **3.1.2 Den faglige diskusjonen**

Forsommeren 1994 gikk forslaget om L97 igjennom takket være et «forlik» mellom Arbeiderpartiet og Senterpartiet, med støtte fra Sosialistisk Venstreparti. Dette forliket innebar at småskoletrinnets pedagogikk skulle ta opp i seg det beste fra både barnehage og grunnskole (Telhaug, 1995, s.280). I etterkant kan man si at debatten rundt L 97 i all hovedsak samlet seg om to temaer; institusjonalisering og lokalisering.

Institusjonaliseringstemaet dreide seg rundt et likeverdig pedagogisk tilbud for alle, i motsetning til frivillig barnehage frem til skolestart som også kostet penger. Det vil kunne utjevne forskjellene i læringsevne og vilje (Telhaug, 1995, s.281). Barn med innvandrerbakgrunn ville ha en stor fordel av å være sikret et norskspråklig miljø og tilpasset

opplæring ett år tidligere, var også et av argumentene (Telhaug, 1995, s.281). Videre mente man at et pedagogisk tilbud som var obligatorisk ville gi bedre mulighet for kontinuitet og sammenheng i innholdet fra 6-årsalderen og resten av skoleløpet (Telhaug, 1995, s.281). Uviljen mot en utvidet institusjonalisering kom til dels fra kvinner/husmødre<sup>17</sup>, samt den fagpolitiske leir ledet av Christian W. Beck (Telhaug, 1995, s.281). Breck brukte et fargerikt språk som blant annet stemplet skolen og barnehagene som en konsentrasjonsleir og hevdet at dagens samfunn ga barna små muligheter for selvforvaltning (Telhaug, 1995, s.281), noe som man i det minste kan kalle en fargerik argumentasjon. Det som trengtes, ifølge Beck, var ikke mer overvåking og pedagogisering av barns tilværelse, men en restaurasjon av hverdagslivet som ga barn muligheten for å utvikle sin selvstendighet (Telhaug, 1995, s.281). Lokaliseringstemaet dreide seg om barnehage kontra skole. Ville 6-åringene ha størst utbytte av ett år ekstra i barnehage eller ville de ha større fordeler av å være på skolen (Telhaug, 1995, s.282)? Jeg er usikker på om dette spørsmålet kan besvares den dag i dag.

Da avgjørelsen i siste instans gikk i favør av skolen, telte utvilsomt de økonomiske motiver sterkt (Telhaug, 1995, s.282). Noe som jeg har vært inne på tidligere, da realiteten var at mange steder var grunnskolen så godt utbygd i forhold til barnetallet at den uten store omkostninger kunne ta i mot 6-åringer (Telhaug, 1995, s.282).

Debatten handlet også til en viss grad også om å gjøre med profesjonsinteresser og utdanningsideologiske forskjeller (Telhaug, 1995, s.282). Det forholdsvis frie og selvstyrte livet i barnehagen som baserte seg på den frivillige leken og på barnas egen kultur, eller den mer organiserte dagen i grunnskolen med større vekt på tilegnelse av fagene og mer tydelig prestasjonskrav (Telhaug, 1995, s.282). At skolen ble det «beste» alternativet ble først og fremst forsvart ut fra den forestilling at 6-åringene ikke skulle møte en tradisjonell bok, kunnskaps og hukommelse institusjon, men en pedagogikk som forente det beste fra barnehage og grunnskole (Telhaug, 1995, s.282). Opplæringen skulle integreres med tiltak som grenser inn mot lek, eller der lek brukes som metode for motivering, differensiering eller som tilpasset opplæring (Telhaug, 1995, s.282). «Den som har levd med i den norske grunnskolen utvikling, har ikke kunnet unngå legge merke til at innslaget av teoretiske fag,

---

<sup>17</sup> Jeg antar her at Telhaug bruker dette begrepet med datidens øyne, da det å benytte «husmødre» kan vitne om at argumentene deres ikke ble tatt særlig hensyn til. Dette er kun basert på egne refleksjoner, og derfor synes jeg det er interessant å ta det med, selv om jeg personlig ville ha valgt kun å benytte kvinner, om det var tilfelle at det var en større prosentdel av disse som sto for denne argumentasjonen.

jevnt og trutt er blitt større (Telhaug, 1995, s.289)». Dette vil være et av aspektene som jeg vil ha med meg inn i drøftingen, og se om dette også gjenspeiles i styringsdokumentene i større eller mindre grad.

I L97 står det at «Opplæringen i grunnskolen skal gi grunnleggende kunnskap og inspirere barn og unge til å være aktiv og skapende (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.55)». Barn og unge vokser inn et samfunn gjennom å tilegne seg språk og symbol, verdier og normer (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.55). Det kan, etter min mening, argumenteres for at barn på lik linje som dette har et behov for fellesskap og relasjoner for å føle seg delaktig.

Ifølge L97 skulle skolen, som tidligere, ha et helhetlig faglig og pedagogisk ansvar for opplæringen, og å skape et variert og stimulerende læringsmiljø som vil gi et rikt læringsutbytte (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.55). Dette må i det minste være målet for enhver utdanningsinstitusjon. «Opplæringen skal ikke bare gi en teoretisk forståelse og ferdigheter i tale eller skrift, men stimulere elevene til å ta alle sanser og evner i bruk (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.59)».

Opplæringen på småskolen, 1-4 trinn, skulle være preget av både tradisjonene til barnehage og skole, og dermed bidra til å gi en god overgang fra barnehage til skole (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.74). Opplæringen skulle videre gi plass til undring og at elevene får være nysgjerrige og utforske gjennom lek (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.74). Det første året skulle ha et tydelig førskolepreg, og legge vekt på læring gjennom lek og aldersblandete aktiviteter på hele småskoletrinnet (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.74). Læreplanen forutsetter et vekslende samspill mellom lek. Med utgangspunkt i erfaringer og interesser til elevene skulle store deler av opplæringen organiseres i tema, med et mål om å åpne opp for læring ut fra elevenes forutsetninger og legge et viktig grunnlag for faglig og sosial mestring (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.74). Opplæringen skulle gi næring til leken og leken igjen en næring til opplæringen. «Gjennom lek skal elevene utforske omgivelsene, arbeide med inntrykkene sine og prøve ut ulike roller og praktiske løsninger, og i opplæringen skal det legges stor vekt på kreative uttrykksformer,



opplevelser og refleksjoner (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.78)». Om lekens betydning står det i L97 at: «*Lek er fantasi, utprøving, samhandling og et naturlig grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringer* (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.78)». Videre står det at leken er en aktivitet ut fra egen lyst og en viktig kilde til læring, spesielt i de første skoleårene, for gjennom lek utvikler barna språk og kommunikativ kompetanse (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.78).

«Språk er det fremste særpreget til et menneske, et kjennemerke ved alle samfunn og et karaktertrekk ved hvert individ (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.112)». Når 6-åringene skulle møte i første klasse ville man arbeide med faget norsk ved å utfolde seg gjennom lek, delta i rollelek, eksperimentere og leke med ord, lyd, rytme, rim, lytte til eventyr, bli sett og hørt og få trening i å fortelle i en sammenheng (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.118). For å nærme seg inn på lesing og skriving skulle elevene delta i rollelek, møte symboler og bokstaver i klasserommet, møte og oppleve et rikt utvalg av bøker. Videre skulle barna få hjelp til å skrive ned noe de sier eller forteller, og på den måten å oppleve en sammenheng mellom tale og skrift (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s.118). Med andre ord, et noe mer nyansert syn på språk og språkutvikling enn det som avspeiles i dagens språktester og lignende.

### **3.1.3 Evaluering av L97**

Evaluering av L 97 kom i gang våren 1999 i regi av Norges forskningsråd (Haug, 2001, s.417). Leder av denne evaluering var Peder Haug, som er professor i pedagogikk og ansatt ved høyskolen i Volda.

Evalueringen skulle ha to formål. Gi innsikt i reformen, samt skape generell kunnskap om grunnskolen (Haug, 2001, s.418). Evalueringen av L97 står i en sammenheng der det er stor allmenn interesse for saken (Haug, 2001, s.419). Folk var opptatte av reformen lokalt, i hjem, i skoler, kommuner og regioner, og sentralt i organisasjoner, departement, regjering og Storting. Felles for alle var et ønske om en best mulig grunnskole. Mange var av den oppfatningen av at evalueringen skulle være et virkemiddel til dette, mens andre var skeptiske til om den bare var et lokkemiddel (Haug, 2001, s.419). Utfordringen og problemet

i reformer er alle de områdene der «mye» flyter, ifølge Haug (2001, s.419). Dette begrunner han med at standpunkter til de involverte sprikte i oppfatninger og tilslutning, der synet på hva en bra skole var ulik (Haug, 2001, s.419). «Det er på slike områder en forskningsbasert evaluering kan ha sin største verdi, fordi den på sitt beste kan «rydde opp i», systematisere og eventuelt forklare eller øke forståelsen av et sammensatt landskap (Haug, 2001, s.419)».

### 3.1.3.1 Utdrag fra evalueringsrapporten

I evalueringsrapporten omhandlende L97 starter den innledningsvis med å beskrive generelt om selve læreplanen. L97 er bygd opp på en noe annerledes måte enn de tidligere planene M74 og M87. Jeg har valgt og ikke å gå nærmere inn på disse læreplanene, da det ligger noe utenfor min studie. Jeg lener meg derfor her på hva evalueringsrapporten mener skiller de fra hverandre.

Et sentralt skille, ifølge rapporten, er at L97 inneholder nokså detaljerte lister over innhold og progresjon i de ulike fagene (Norges forskningsråd, 2003, s.41). Her benyttes begrepet progresjon, som får en sterkere posisjon i stortingsmeldinger i årene fremover. Det varierer i hvilken grad det er gjort prinsipielle endringer i fagplanene sett i forhold til tidligere. Flere fag har fått et noe endret fundament og innhold, og det er forskerne sin vurdering at læreplanen har et oppdatert og moderne syn på læring (Norges forskningsråd, 2003, s.41). Det pedagogiske grunnlaget for grunnskolen er nært knyttet til aktivitetspedagogikken. Det går både fram av den generelle delen av planen, og det gjelder i de mer spesifikke fagplanene for hvert fag.

I de neste delkapitlene har jeg valgt å trekke ut elementer fra evalueringen som omhandler norskfaget, lek i skolen, og «en skole for alle» da det er disse punktene jeg ser på som mest relevant for min oppgave.

Forskerne<sup>18</sup> beskriver i evalueringen at ved studien av skriftspråk i 1.klasse var alle klasserommene de bevitnet preget av høy kreativitet når det gjaldt stimulering av språklig bevissthet. Forskerne registrerte derimot få lærere som gikk lenger i retning av lese- og

---

<sup>18</sup> Forskningsleder Peder Haug, Professor ved høyskolen i Lillehammer Lars Monsen, Seniorrådgiver i kommunenes sentralforbund Anne-Marie Borgersen, Avdelingsdirektør i utdannings og forskningsdepartementet Tove Brekke, spesialrådgiver Marit Dahl og Roar Grøttvik for Norges Lærelag, Leder for foreldreutvalget Hilde Sundve Jordheim, Professor ved NTNU Svein Lorentsen, Førsteamanuensis ved universitet i Bergen Svein Michelsen, Førsteamanuensis ved universitetet i Oslo Jorun Møller og forskningssjef ved Danmarks pedagogiske institutt Poul Skov.

skriveopplæringen enn å sette fokus på enkeltlyder ord (Norges Forskningsråd, 2003, s.55). Halvparten av lærerne var opptatt av at elevene skulle lære bokstavene, men de var varsomme med å oppmuntre de til og om kreativ skriving av ord og setninger. Den andre halvparten pekte på bokstavene når de møtte på dem, men gjorde lite for at elevene skulle lære seg navnet på dem (Norges Forskningsråd, 2003, s.55). Lærerne i første klasse tok mest ansvar for å arbeide med enkeltfonem og enkeltbokstaver. Analysen av ord, der de delte de opp i fonem (språklyder), syntese av fonem til ord, kopling av lyd og bokstav og bruk av disse til skriving utsatte de til andre klasse (Norges Forskningsråd, 2003, s.55). Det var en del storsamtaler der læreren fortalte og forklarte kollektivt, men forskerne fant få konkrete eksempler på dialog mellom lærer og enkeltelev for å øke innsikten nettopp for denne eleven sin utforsking av skriftspråket (Norges Forskningsråd, 2003, s.55).

Når det gjelder punktet lek i skolen skriver utvalget at i argumentasjonen for skolestart for 6-åringene var det lagt vekt på at den nye førsteklassen skulle inneholde det beste fra tradisjonene i barnehagen og fra skolen (Norges forskningsråd, 2003, s.57).

Skriftspråkstimuleringen kan sies å være noe av det mest sentrale og beste fra skoletradisjonen, mens det beste fra barnehagetradisjonen er leken (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Læreplanen har et todelt syn på lek. Den handler om den frie fantaseringen og utfoldingen, og den handler om en lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Ved å observere lek og delta i leken kan de voksne også gjøre seg godt kjente med elevene. Alle førsteklassene Kirsti Klette et al. (2003) observerte, benyttet seg mye av lek. Det var mest frilek der barna tok initiativet, og i noe grad voksenstyrte sansemotoriske lekaktiviteter. Frileken var brukt som avkopling og overgangsaktivitet. Uteleken var fri, noen av klassene hadde også ukeplanfestet tid til frilek inne. Forskerne registrerte få bevis på at lærerne benyttet lek som pedagogisk virkemiddel for at barna skulle lære å utvikle språklig kompetanse (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Lærerne deltok bare unntaksvis i denne leken, og de fikk dermed ikke utnyttet den som middel for tilegnelse av ny kunnskap. De registrerte også få bevis på at elevene lekte med skriftlige symbol (lekelesing og lekeskriving). Leken var i liten grad brukt for å bli kjent med bokstaver og tekst (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Karl Jan Solstad og Wenche Rønning (2003) rapporterer om det samme fra sin spørreundersøkelse og fra feltarbeidet på småskoletrinnet. De konkluderer med at de fleste lærerne på småskoletrinnet syntes å tolke

lek som frilek uten medvirkning fra lærer, og de ser lek i liten grad i sammenheng med temaarbeid eller læring innenfor fagene, slik læreplanen fastslår at det skal (Norges forskningsråd, 2003, s.57).

«Skolen skal ta vare på alle elever, og den skal fungere godt for alle elever både faglig, kulturelt og sosialt, basert på prinsippene om deltaking, medbestemmelse, likestilling og likeverd (Norges forskningsråd, 2003, s.100)». Det forutsetter en skole med individuell tilpassing både lokalt og individuelt. Det krever en skole som arbeider ut fra og dyrker idealet om mangfold mellom elever (Norges forskningsråd, 2003, s.100). Dersom dette prinsippet blir gjennomført, vil det endre arbeidet på alle trinne i skolen og for alle elever. Evalueringen har ikke etablert klare konklusjoner om hva slags arbeidsformer som gir de beste læringsresultatene (Norges forskningsråd, 2003, s.100). Sannsynligvis heng det sammen med at elever og lærere er forskjellige, de mestrer og profiterer ulikt på forskjellige arbeidsmåter. For å kunne realisere en skole som er god for alle, vil det å ha en variert bruk av metoder for undervisning, opplæring og organisering av elever være nødvendig (Norges forskningsråd, 2003, s.100). Sentralt i dette er å endre arbeidsmåtene i skolen fra å være mest formidlingsorienterte til å bli mer aktivitetsorienterte, noe som vil kreve tiltak som bryter den tradisjonen som alltid har rådd i skolen (Norges forskningsråd, 2003, s.100). «På samme tid er det grunn til å understreke faren i ensidig å forkaste en tradisjon som har vist seg å fungere godt på mange felt, og det er grunn til å varsle mot å tro at alle nye metoder har potensial som overgår alt annet (Norges forskningsråd, 2003, s.100)».

### **3.2 Stortingsmelding 30: Kultur for læring (2003- 2004)**

Visjonen for denne stortingsmeldingen<sup>19</sup> var, ifølge seg selv, å skape en bedre kultur for læring og på den måten videreutvikle skolen til å bedre kunne møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.9). Stortingsmeldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitalt verktøy som de viktigste fokusområdene (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.4). Stortingsmeldingen viser til Pisa-undersøkelse der Norge peker seg negativt ut med store forskjeller i elevenes leseferdigheter og samme undersøkelse viser at norske elever i for liten grad mestrer det å lære, og da spesielt minoritetsspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.14). Antall

---

<sup>19</sup> Skrevet under Kjell Magne Bondeviks andre regjering oktober 2001 – oktober 2005. (bestående av Kristelig folkeparti, Høyre og Venstre.)

elever i grunnskolen har økt med 10 prosent i perioden fra 1997-2003, men allikevel har norske skoler mange lærere i forhold til elevtallet sammenlignet med hva man finner i andre land (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.16-32).

Stortingsmeldingen viser til at kunnskap er en av de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskets mulighet til å realisere seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.23). «Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter; økte krav, inkludering av mangfold og minoriteter, kultur og religioner, kompetanse hos lærerne, kunnskap om egen virksomhet og en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.24)». Videre står det at styringssystemet skal blant annet ha klare nasjonale mål, kunnskap om resultatet og en tydelig ansvars plassering (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.25).

Kunnskapsdepartementet mener i denne stortingsmeldingen, som tidligere henvist til, at de mest sentrale grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Skal man sikre en kontinuerlig utvikling av disse grunnleggende ferdighetene gjennom hele det 13-årige løpet, mener departementet at kravene til disse ferdighetene må være tydelige på ulike trinn gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.33). Det vil bidra til å avdekke problemer hos enkelte elever på et tidlig stadium og dermed gjøre det mulig å sette inn særskilt innsats. Som et minimum skal målene uttrykkes på 4, 7, 10 og 11.trinn, men arbeidet med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter skal starte på 1.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.34). Meldingen fastslår at elevene skal trenes mer systematisk opp i grunnleggende ferdigheter, og det skal bli nær sammenheng mellom nasjonale prøver og læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.35).

Om barnehagene skriver stortingsmeldingen om kravet om full barnehagedekning og gratis kjernetid. Den viser til at barnehagene gir en grunnleggende holdning til læring og et viktig grunnlag for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.102). Samtidig peker den på at Rammeplan for barnehager skal gjennomgås for å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.102).

### 3.3 Stortingsmelding 16: Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007)

Innledningsvis peker denne stortingsmeldingen på at alle mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.3). I dag går for mange unge ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse, står det å lese. «Alle skal få et solid grunnlag for livslang læring, som betyr at utdanningssystemet skal tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.3)».

Regjeringen<sup>20</sup> har lagt til rette for å nå målet om full barnehagedekning (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.9). For å få til sosial utjevning<sup>21</sup> og unngå fattigdom og marginalisering må alle inkluderes i gode læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.9), ifølge stortingsmeldingen. Dette krever at de ulike delene av utdanningssystemet ses i sammenheng. Ved å legge barnehagene under kunnskapsdepartementet ansvarsområde har regjeringen også markert at barnehagene er en frivillig del av utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.9). Derfor skal barnehagene legge grunnlaget for livslang læring og barna skal få utfordringer med utgangspunkt i sine egne interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.9).

Alle mennesker har et læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.10). I denne stortingsmeldingen presenterer derfor regjeringen et ønske om å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov. Dette vil de oppnå gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte, og de mener videre at tidlig innsats<sup>22</sup> er en nøkkel i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.10).

«I førskolealder bidrar manglende systematikk i arbeidet med språkvurdering ved helsestasjonene, manglende helhetlig tilnærming i oppfølgingen av barn som har behov for språkstimulering, mangel på barnehageplasser og variasjon i kompetansen og kvaliteten i

---

<sup>20</sup> Jens Stoltenberg andre regjering. Oktober 2005 – oktober 2013 (bestående av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti.)

<sup>21</sup> Som jeg tidligere har vært inne på, blir dette begrepet heller ikke her definert, noe som kan tyde på at man tar det for gitt at forfatter og leser har samme forståelse av det.

<sup>22</sup> Et begrep jeg vil komme nærmere inn på i drøftingen.

barnehagene, til at barn møter skolen med svært ulikt utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.12)», mener denne stortingsmeldingen. Meldingen mener at ved hjelp av språk vil barnet lære å forstå seg selv og omverden (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.23). Regjeringen mener derfor at språkutvikling er noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv og er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Stortingsmeldingen viser til at med tidlig språkstimulering legger de vekt på en aktiv og bevisst lek med språket i form av eventyrlesning, sang, rim og regler (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.23).

Videre står det å lese at i tillegg til målet om full barnehagedekning er det viktig at innholdet i barnehagen har høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26). Melding viser til Barnehageloven og Rammepåplanen, som fastslår at god språkstimulering og tidlig hjelp dersom språket av en eller annen grunn er forsinket, inngår som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26). Stortingsmeldingen mener at barnehagene kan oppnå gode resultater for barns språkutvikling ved å benytte metoder som lar seg forene med barnehagens tradisjoner for læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26).

Meldingen presiserer at for at en skole skal kunne tilrettelegge opplæringen for elevene på best mulig måte fra første dag, er det viktig med god kommunikasjon mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26). Skolene ser ut til å vektlegge informasjon om barnets språkutvikling sterkere enn det barnehagene gjør, påstås det i meldingen. «Det er en forutsetning at barnehage og skole har tydelige forventninger til hverandre og er med på å skape felles plattformer og forståelse for synet på læring og språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26)».

I 2005 gikk 76 prosent av alle barn mellom ett og fem år i barnehage, og andelen stiger med alderen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.43), viser tall i meldingen. Videre står det å lese at barn med minoritetspråklig bakgrunn har en lavere deltakelse<sup>23</sup> i barnehage enn alle barn i aldersgruppen sett i ett og forskjellen er særlig stor før fireårsalderen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.43). Foreldre med barn mellom ett og tre år har rett til å motta kontantstøtte dersom barnet ikke går i barnehage, og andelen

---

<sup>23</sup> 54 prosent

kontantstøttebrukere er høyere blant barn med ikke-vestlig bakgrunn enn i majoritetsbefolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.44).

Stortingsmeldingen sier at en god språklig og sosial utvikling avhenger av et stimulerende miljø som er rikt på opplevelser som lek, aktiviteter og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.44). «Hver enkelt seksåring som starter på skolen vil være preget av sin familiebakgrunn, nærmiljø og eventuelle barnehageerfaring. Dermed kan man si at barnehagen på mange måter er en av den viktigste forebyggende og sosialt utjevne arenaen for barn i førskolealder (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.44)». Videre sier meldingen at språkutvikling før skolealder har en betydning for senere læring, og at for minoritetspråklige er tiden før skolestart en spesielt viktig periode for innlæring av undervisningsspråket (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.44).

### **3.4 Stortingsmelding 41: Kvalitet i barnehagen (2008 – 2009)**

Med denne stortingsmeldingen ville regjeringen<sup>24</sup> tydeliggjøre sine ambisjoner om å sikre et barnehage tilbud av høy kvalitet til alle (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.5). 1 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft, og samtidig som plasser ble bygd ut for å sikre full barnehagedekning, ble prisen også kraftig redusert<sup>25</sup>. Meldingen beskriver at en gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdanningssystem som gir like muligheter for læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.5). Videre sier den at regjeringen hadde tre hovedmål med denne stortingsmeldingen; sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og sikre at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.6).

Stortingsmeldingen sier videre at barnehagen skal være til barns beste, og at barn skal få oppleve glede og mestring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.6). «En god barnehage gir barnet støtte for læring, ser og anerkjenner barnets evne til å lære og behovet for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.59)». Læring skal foregå

---

<sup>24</sup> Jens Stoltenberg andre regjering oktober 2005 – oktober 2013 (bestående av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti.)

<sup>25</sup> I dag blir den regulert ut fra foreldres inntekt. I deler av Oslo har man også en ordning om gratis kjernetid. Dette blant annet for å legge til rette for at flere velger barnehage som alternativ, fremfor andre ordninger som for eksempel kontantstøtte.



gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.59), poengterer meldingen. Departementet er opptatt av å skape helhet i utdanningsløpet, og en god sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er av avgjørende betydning for å lette barnas overgang (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.59).

Stortingsmeldingen sier at barnehagens innhold skal bygge på en helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.61). Dette fordi god omsorg styrker barns forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv og andre og for å utvikle gode relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.61). «Leken har en egenverdi og er en grunnleggende livs og læringsform som barn og voksne kan uttrykke seg gjennom. Barn skaper et lekefellesskap og gjennom samhandling med hverandre utvikler barna blant annet språk og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.61)». Derfor mener denne stortingsmeldingen at det er viktig at barn får tro på egen kompetanse og interesse for stadig å lære seg noe nytt (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.61). De viser til at barn lærer i formelle og uformelle lærings situasjoner, og barnets egne interesser og spørsmål skal danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.62).

De første årene i et menneskets liv er grunnleggende for å utvikle språk (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.67), skriver meldingen videre og regjeringen har hatt som mål at alle barn bør beherske norsk før skolestart. «Språk læres og utvikles i fellesskap, og for å sikre en god språkstimulering bør barnehagene tilby et rikt og variert språkmiljø med tilgang til bøker, lek, aktiviteter, sanger og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.68)». Dette på bakgrunn av at språk læres kontinuerlig, og først og fremst gjennom de daglige aktivitetene barna tar del i (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.68).

Meldingen presiserer at de er barnehagens ledelse som har ansvaret for at barnehagens pedagogiske virksomhet planlegges, dokumenteres og vurderes i tråd med Rammeplan for barnehager sine føringer (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.78). Videre kan man lese at det er barnehagens arbeid som skal vurderes, og barnehagene skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.78). Stadig flere

barnehager ser ut til å benytte ulike verktøy der en i sterkere grad «måler» barns ferdigheter og departementet mener dette er utvikling i feil retning (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.80).

«Barnehager og skoler er pedagogiske institusjoner med forskjellig historie og samfunnsmandat og med til dels ulike fagspråk (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.81). Barn vil møte både likhetstrekk og ulikheter i institusjonene. Barnehagen og skolen har et felles ansvar for at barn kan møte skolen med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.81)».

En hovedfaktor for å lykkes med et godt samarbeid mellom barnehager og skole er at verdiene som overgangsarbeidet bygger på er nedfelt i hele barnehagens og skolens kultur og strategier (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.82), ifølge stortingsmeldingen. Videre kan man lese at det ikke er bare barnet som skal forberede seg til å begynne på skolen, men skolen og barnehagen som har ansvaret for å forberede seg på å møte det enkelte barns behov (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.82).

### **3.5 Stortingsmelding 24: Framtidens barnehage (2012 – 2013)**

Den norske barnehagetradisjonen er verdifull, poengterer denne stortingsmeldingen. I norske barnehager er leken det viktigste utgangspunktet for læring, følger de videre opp. Barnehagen er første skritt på den veien som heter livslang læring. En god kvalitetsbarnehage kan gi alle barn like muligheter og bidra til å utjevne sosial ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013).

For å skape helhet og sammenheng i utdanningsløpet flyttet regjeringen<sup>26</sup> barnehageområdet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 7). Hoveddelen av de statlige tilskuddene til barnehagene ble innlemmet i kommunenes rammetilskudd i 2011, og som følge av dette har kommunen som barnehagemyndighet fått et større ansvar for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 9). Denne stortingsmeldingen drøfter derfor forhold tilknyttet styringen av barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 9).

---

<sup>26</sup> Jens Stoltenberg andre regjering oktober 2005 – oktober 2013 (bestående av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti.)

Stortingsmeldingen viser til at barnehagers betydning og anseelse i samfunnet har økt de senere årene (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 10). De begrunner dette med at forskning viser at barnehager med høy kvalitet virker positivt på barns utvikling og at virkningen varer hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 10), som kan ha virker inn på anseelsen. Å bruke ressurser på et godt utdanningssystem med gode barnehager gir derfor høy avkastning både for barna og samfunnet og er dermed en av de viktigste investeringene vi kan gjøre for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 10). I dagens kunnskapssamfunn er utdanning blitt stadig viktigere hvor barnehagene er første frivillige trinn i et lang utdanningsløp, og legger dermed første grunnlag for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 10). Stortingsmeldingen presiserer at dette ikke skal stå i motstrid til en helhetlig tilnærming, men heller videreføres. Barnehager skal være til barnas beste (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 11). «Småbarnsalderen er ikke en livsfase som i hovedsak handler om forberedelse til en voksenverden, men en fase der det enkelte barn skal vokse ut fra egne forutsetninger og oppleve å bli sett og respektert som seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 11)».

For å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager må barnehagene ha god bemanning, påpeker stortingsmeldingen. Derfor vil regjeringen innføre et krav om grunnbemanning i barnehager på en voksen per tre småbarn og en voksen per seks storebarnsplasser (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 12)<sup>27</sup>.

For å støtte barns allsidige utvikling skal barnehagen ha rom for barns ulike perspektiver. Barn skal få utforske omgivelsene, søke opplevelser og gjøre erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 68). Skaperglede, undring og utforskertrang er viktige elementer i barns lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 68). Barnehagen må legge til rette for egen initierte og organiserte aktiviteter som gir gode opplevelser og erfaringer i samspill med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 68). Barn får grunnleggende kunnskap og innsikt gjennom lek, samvær og organiserte aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 69).

---

<sup>27</sup> Selv om dette kravet nå er gjeldende, er realiteten noe annerledes. I løp av en dag i barnehagen går personalet ulike vakter for å sikre bemanning gjennom hele åpningstiden, og pauser og møter skal avvikles. I tillegg har man avvikling av ferie, permisjoner og tilfelle av sykdom. Noe som vil si at denne bemanningsnormen kun er gjeldende deler av dagen.

Det står å lese i meldingen at systematisk læringsarbeid, kartlegging, dokumentasjon og vurdering av barns utvikling og ferdigheter skal gjøres med utgangspunkt i barnehagens mandat det kommer til uttrykk i formålsbestemmelser (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 79). «Barn som skiller seg fra sine jevnaldrende på viktige områder, bør observeres mer inngående, som innebærer kartlegging og vurdering ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy eller observasjonsrutiner (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 79)».

Stortingsmeldingen presiserer at det å støtte barns utvikling av språk er en av barnehagens kjerneoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 80). Derfor har regjeringen satt i verk tiltak for å styrke kvaliteten på barnehagens arbeid med kartlegging av språk (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 80). Et rikt og variert språkmiljø stimulerer kommunikasjon og bruk av språk (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 81). Felles opplevelser, utforskning og samtaler bidrar til utvikling av ordforråd og språkforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 81). Om temaet lek sier meldingen at den representerer en viktig arena for språkutvikling. Meldingen viser til forskere som peker på at barns språkutvikling best skjer der barn får være aktive og blir involverte. Der de møter voksne og andre barn som gir svar som åpner og utvider forståelsen av det temaet det snakkes om, legger grunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 81).

Et ekspertutvalg som stortingsmeldingen har benyttet seg av, har analysert, drøftet og vurdert åtte ulike kartleggingsverktøy. De viser til at hvert av verktøyene har ulike formål, målgrupper, teoretiske utgangspunkt og dermed også ulike styrker og svakheter (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 83). Videre kan man lese at ekspertutvalget fastslår at ingen av verktøyene ble vurdert til ene og alene kunne møte alle målgrupper og behov (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 83). Utvalget understreket derfor at personalet i barnehager må ha kompetanse i å vurdere hvilke verktøy som er relevante å bruke i ulike sammenhenger, og til å gjennomføre kartleggingen på en etisk forsvarlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 83). Det samme utvalget påpekte at kartleggingsverktøy brukt på en lite innsiktsfull måte ikke bare vil være uheldig, men at det i verste fall kan være til skade (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s. 83).

### 3.6 Stortingsmelding 19: Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen (2015-2016)

Bakgrunn for denne stortingsmeldingen er i følge regjeringen<sup>28</sup> og; «Trygge barnehager av høy kvalitet, en barnehage som gir alle barn et godt tilbud som er tilpasset deres behov, Barna skal trives, utvikle seg og lære, og når barna begynner på skolen skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.5)». Stortingsmeldingen skriver at regjeringen har klare ambisjoner å utvikle innholdet i barnehagetilbudet slik at alle barn får et tilbud av god kvalitet, og barnehagen skal sikre god utvikling for det enkelte barn (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.5).

De største utfordringene i følge regjeringens vurdering er blant annet at; mange barn mangler tilstrekkelig norskspråklig kompetanse når de begynner på skolen, og at ikke alle barn opplever en god overgang og sammenheng mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.27). Meldingen mener at for at barn skal utvikle et positivt forhold til det å lære må lærings situasjonene oppleves som meningsfull og knyttes til tidligere erfaringer og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.38). «Inspirerende og kompetente ansatte som responderer på barns spørsmål og som engasjerer seg i barnets interesser, stimulerer barnet til videre utforskning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.38)». Videre står det å lese at det er stor variasjon i barns språkferdigheter ved skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.44). Derfor legger meldingen til grunn at for et godt lærings og språkmiljø skal oppnås, innebærer det at alle barn får delta mye i samtaler med voksne og med andre barn. Personalet må tilpasse samtalen til barnas interesser og nivå, benytte seg av et variert og presist ordforråd, og støtte barnets tekning gjennom gode spørsmål og relevante bidrag (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.44).

Stortingsmeldingen skriver at gode relasjoner er viktig for kommunikasjonen og utvikling av språk (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.46). Det mest sentrale for barnehagens språkarbeid er hvordan personalet fremmer god språkutvikling gjennom de daglige aktivitetene i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.46). Arbeid med språk i mindre og adskilte grupper, ofte kalt språkgrupper, er et supplement og en viktig

---

<sup>28</sup> Erna Solbergs regjering oktober 2013 – (bestående av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti.)

del av et godt tilbud for mange barn (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.46), ifølge stortingsmeldingen. Stortingsmeldingen viser videre til en undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet som viser at barnehagen benytter en del innarbeidede læremidler/metoder i arbeidet med språkstimulering i barnehagen, og at denne bruken har økt i perioden 2008-2015 (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.46).

Når det gjelder barnehage og skole skriver meldingen at et godt samarbeid viktig for hvordan barna opplever overgangen fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.58). Det er viktig at barn opplever en sammenheng, gjenkjennelse og progresjon i læring og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.58). Videre viser melding til Kunnskapssenteret sin synteserapport om overgang fra barnehage til skole, der det kommer frem at barnehagen og skolen ikke i stor nok grad har kjennskap til hverandres arbeidsmåter, læringsfilosofier og praksis. På bakgrunn av dette, slik jeg tolker det, konkluderer meldingen med at barnehagelærere trenger et kompetanseløft som setter dem i stand til å bidra som jevnbyrdige samarbeidsparter (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.58).

### **3.7 NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse**

NOU står for Norges offentlige utredninger og det er regjeringen eller et departement som setter ned et utvalg (arbeidsgruppe) for å greie ut om ulike forhold i samfunnet.

Regjeringen<sup>29</sup> oppnevnte i 2001 et slikt utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. De viser til at i Norge har man lenge lagt særlig vekt på betydningen av høy kvalitet i opplæringen. Skal man trekke ut et forslag fra utvalget i denne rapporten, velger jeg meg forslaget for kvalitetsvurdering med nasjonale prøver i fagene norsk, engelsk og matematikk for vurdering av basisferdigheter (NOU, 2002:10, s.16). Dette er et forslag som fikk gjennomslag, og som har fått stor betydning i årene etter.

Videre skriver rapporten frem at årets tilstandsrapport fra Læringscenteret<sup>30</sup> viser at bruk av kartleggingsmateriell varierer. Dette er verktøy som vil gi læresteder og skoleeier nyttig informasjon om elevers kompetanse, ifølge rapporten. Rapporten sier det vil være med på og skape grunnlag for forbedring og utvikling. Derfor vil utvalget understreke at systematikk

---

<sup>29</sup>Jens Stoltenberg første regjering mars 2000 – oktober 2001.

<sup>30</sup> Læringscenteret er et nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren med hovedoppgaver innenfor opplæringslovens rammer, og med hovedvekt på evaluerings- og utviklingsfunksjoner.

av elevenes læringsresultater er en nødvendig del av skoleeiers arbeid med læringsresultater (NOU, 2002:10, s.19), ifølge rapporten. Statlig nivå har utviklet hjelpemidler som skoleeiere kan bruke i kvalitetsarbeidet. Kartleggingsprøvene for leseferdigheter er obligatoriske og så å si alle kommuner gjennomfører disse, men det er stor variasjon med hensyn til oppfølging av resultatene (NOU, 2002:10, s.21).

Utvalget mener det finnes mange argumenter for å vurdere kvalitet i opplæringen og et av det de trekker frem som et hovedargument, er forbedring (NOU, 2002:10, s.24). «For at kvalitetsforbedring skal skje, må vurdering av kvalitet følges av veiledning, kompetanseutvikling, og økt ressursinnsats (NOU, 2002:10, s.24)». Videre skriver utvalget at det å kunne dokumentere endring og framgang er helt sentralt i arbeidet med kvalitet i opplæringen, og en kontinuerlig kvalitetsvurdering som premiss for endring får derfor økt betydning (NOU, 2002:10, s.24). Kvalitetsvurdering som et bidrag til informasjon og vurdering må ta utgangspunkt i de ulike oppgaver, interesser og behov brukerne av systemet har. Utvalget mener kvalitetskriteriene kan grupperes under fire hovedpunkter; «At gitte absolutte standardkrav oppfylles, at skolen gjennom sitt arbeid oppnår en tilfredsstillende grad av måloppnåelse, at grupper som er avhengig av skolens tjenester får oppfylt sine forventinger på en rimelig måte og at organisering og arbeidsform er rasjonell, økonomisk og faglig forsvarlig (NOU, 2002:10, s.26)».

Utvalgets forslag til et nasjonalt system for kvalitetsvurdering forutsetter at skoleeiere og læresteder tar et aktivt ansvar for å utvikle kvalitet i undervisning og læring (NOU, 2002:10, s.37). Utvalget foreslår å omorganisere den statlige utdanningsadministrasjonen og en omdefinering av roller og ansvar (NOU, 2002:10, s.37). De statlige utdanningskontorene legges ned og det opprettes en selvstendig enhet for kvalitetsvurdering i grunntidningen som får ansvar for de nasjonale prøvene (NOU, 2002:10, s.37).

Utvalget har identifisert tre vurderingsområder; resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Ressurskvalitet er den enkelte elevs helhetlige utbytte av opplæringen, mens prosess og strukturkvalitet er forutsetninger for at læring skal skje (NOU, 2002:10, s.39). Det skal være helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet; uten blindveier, omveier eller overlapping. Om temaet overganger fra barnehage til skole skriver utvalget at den skal være smidige og fleksible, både innholdsmessig og strukturelt (NOU, 2002:10, s.44).

### 3.8 NOU 2003:16 I første rekke

Rapporten starter med å beskrive målet til utvalget som har utarbeidet denne rapporten. Det var å bidra til en enda bedre grunnopplæring som er tilgjengelige for alle (NOU, 2003:16), etter ønske fra regjeringen.

Utvalget trekker fram noen elementer fra L97, ved å skrive at der er elevens rolle beskrevet som aktivt lærende, men utvalget ønsker å problematisere hva dette betyr for undervisning (NOU, 2003:16, s.16). Læring som aktiv prosess er ikke det samme som at eleven nødvendigvis skal være fysisk aktivt, i følge utvalget (NOU, 2003:16, s.16).

Om overgang mellom barnehage og skole skriver utvalget at den skal være smidig og fleksibel, både innholdsmessig og strukturelt (NOU, 2003:16, s.17). Dette er det samme som NOU-rapporten jeg har presentert ovenfor sier. Utvalget foreslår at alle barn skal ha en lovfestet rett til heldags barnehagetilbud og at alle barn får gratis kjernetid det året barnet fyller fem år, og at Rammeplan for barnehagen gjennomgås med tanke på barnehagen som en del av livslang læring (NOU, 2003:16, s.20). Basiskompetanse<sup>31</sup> skal være gjennomgående i all opplæring fra 1.årstrinn, og lekpregede aktiviteter på småskoletrinnet skal ta utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen (NOU, 2003:16, s.20).

«Samfunnet stiller opplæringssystemet overfor grunnleggende utfordringer (NOU, 2003:16, s.33)». På den ene siden skal opplæringen som en del av kompetansesamfunnet arbeide for at hvert individ skal bli gode samfunnsborgere, og på den andre siden skal opplæringen som en del av kompetanseøkonomien sørge for opplæring av gode arbeidstakere (NOU, 2003:16, s.33). Opplæringssystemene må derfor kunne ta hånd om oppgaver med å gi barn og unge gode redskaper for å mestre kontinuerlig læring, utvikle seg til sosiale individer og stimulere til samfunnsansvar og samfunnsdeltakelse (NOU, 2003:16, s.33). På denne måten understrekes nødvendigheten av et livslangt læringsperspektiv. Å ha en best mulig grunnopplæring er et selvstendig mål for både individ og samfunn (NOU, 2003:16, s.33).

Utdanning er en verdi i seg selv for individene (NOU, 2003:16, s.33). Den bedrer livskvaliteten, åpner muligheter og gjør det lettere for det enkelte individ å forstå verden (NOU, 2003:16, s.33). Samtidig er kompetansesamfunnet avhengig av individer som på egen hånd søker ny kunnskap og læring – og som lærer av hverandre (NOU, 2003:16, s.33).

---

<sup>31</sup> Her menes lese, skrive og regneferdigheter.



Samfunnsutviklingen understreker behovet for en stadig drøfting og vurdering av hva barn og unge skal få opplæring i (NOU, 2003:16, s.33). Samfunnsendringene i de siste 10–20 årene omtales gjerne som en prosess fra «kunnskapssamfunnet» gjennom «informasjonssamfunnet» over til «kompetansesamfunnet» (NOU, 2003:16, s.33). Denne utviklingen har medført en økende forståelse av at bærende samfunnsverdier utvikles ikke lenger primært gjennom «boklig» kunnskap, men like mye gjennom evne og motivasjon til å skaffe seg ny informasjon, kunnskaper og ferdigheter gjennom ens egen livsstil og personlige handlinger (NOU, 2003:16, s.33). Anvendelsen av kompetansebegrepet vil derfor, langt på vei, være et logisk og naturlig resultat av denne utviklingen. Hvilke kompetanser vil så barn og unge ha behov for nå og i fremtiden? Læreplanens generelle del legger vekt på opplæringen av det hele mennesket ut fra både individets og samfunnets behov (NOU, 2003:16, s.33). For de fleste barn og unge er fremdeles skolen den viktigste læringsarenaen, og skolen og opplæringssystemet i sin helhet får derfor en viktig rolle fremover når det gjelder å utvikle de unges grunnleggende verdsett (NOU, 2003:16, s.33). I tillegg til å være dannelsingsinstitusjoner blir utdanningsinstitusjonene i økende grad betraktet som grunnlag for økonomisk vekst (NOU, 2003:16, s.33).

Rammeplan for barnehagen og læreplanverket for grunnskolen fremhever betydningen av et formalisert samarbeid mellom barnehage og skole for å sikre barn en god overgang mellom de to arenaene (NOU, 2003:16, s.116). Barnehage og skole reguleres av ulike lovverk og har ulike pedagogiske tradisjoner. Før L97 var det etablert et relativt nært samarbeid mellom barnehage og skole, men skolestart for 6-åringene medførte at samarbeidet ble mindre systematisert fordi skolen overtok de aller fleste skoleforbedrende aktivitetene, og utførte disse i egen regi uten særlig medvirkning av barnehagene (NOU, 2003:16, s.117). Utvalget mener at det siste året i barnehagen kan bli mer læringsorientert, og at barnehagene må være mer fokusert mot barnets overgang til skolen (NOU, 2003:16, s.118). Utvalget mener at dagens Rammeplan for barnehagen er godt egnet som et fundament, men at den bør revideres med tanke på barnehagen som et utgangspunkt for livslang læring, og for å få et klarere fokus på sammenhengen mellom barnehage og skole (NOU, 2003:16, s.120).

Det er utvalgets oppfatning at en god skolestart er svært viktig for all videre læring (NOU 2003:16 s.142). Utvalget peker på at de legger særlig vekt på at ferdigheter som lesing, skriving og regning er grunnleggende for tilegnelse av andre typer kunnskaper. Derfor må

begynneropplæringen først og fremst ha disse ferdighetene i fokus. Dette trenger ikke stå i motsetning til lekens betydning, men at lek bør bare være en av flere ulike arbeidsmåter, i følge utvalget (NOU, 2003:16, s.142).

### **3.9 Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole**

Formålet med Oslostandarden er å sikre gode rutiner for samarbeid mellom barnehager og skoler i Oslo, en meningsfull sammenheng i opplæringsløpet – det siste året i barnehagen og det første året på skolen, en trygg skolestart for barn som begynner på 1. trinn i Oslo og for deres foresatte og tidlig innsats for barn med særskilte behov (Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap, 2018).

Planens innhold:

- Årshjul med rutiner for samarbeid. Skolen har ansvar for et møte årlig hvor temaene skal omhandle evaluering av samarbeidet, orientering om det pedagogiske arbeidet i barnehagene det siste året før skolestart, utfordringer elevene står ovenfor, presentasjon av de statlige kartleggingsprøvene i lesing, tallforståelse og regneferdigheter på 1.trinn, samt en presentasjon av kartleggingsverktøyet *Norsk som læringsspråk* (Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap, 2018, s.6)
- Et skjema for informasjonsoverføring om barnet som sikrer dialog mellom barnehage og skole samt medvirkning for barnet og foresatte. I dette heftet er det beskrevet blant annet skjemaene som skal sendes skolen før 1/6 hvert år. Her får barnet mulighet til å ytre sine tanker om skolestart på den ene delen, mens den andre delen omhandler barnet språkutvikling som foresatte og pedagogisk leder i barnehagen fyllet ut sammen (Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap, 2018, s.7).

### **3.10 Rammeplan for barnehager 2017**

Stortinget fastgjorde juni 2005 i lov om barnehager overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Ny Rammeplan for barnehager trådte i kraft august 2017, og dermed ble forrige rammeplan fra 2006 opphørt.

Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Barndommen har en egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling, og lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Gjennom arbeidet med fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» står det blant annet at personalet skal skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk, invitere til ulike samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål, oppmuntre barna til å fabulere og leke med språk, lyd, rim og rytme, samt støtte barnas lek med og utforskning av skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48). For å oppnå dette skal personalet gjennom arbeidet med dette fagområdet bidra til at barna får brukt språket til å skape relasjoner, delta i lek, løse konflikter, videreutvikle sin begrepsforståelse, møte et mangfold av eventyr og fortellinger, uttrykke sine følelser, tanker og meninger, samt utforske og gjøre seg erfaringer med lekeskrift, tegning og bokstaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48).

Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.33). Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.33). Barnehagen må ha samtykke fra foreldrene for å dele opplysninger om enkeltbarn med skolen. De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.33). Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.33).

### **3.11 Kunnskapsløftet (KL06) Læreplanverket for grunnskolen**

Kunnskapsløftet ble innført fra og med 1.august 2006. Reformen innebar en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen blant annet gjennom endringer av innholdet, strukturen og organiseringen fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring.

Målet for Kunnskapsløftet er forbedrede læringsresultater for alle elever. Norsk skole skal være en inkluderende skole der det skal være plass for alle (Utdanningsdirektoratet, 2006). Alle skal gis de samme mulighetene til å utvikle evnene sine, og kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

De viktigste endringene i norsk skole som følge av Kunnskapsløftet kan sies å være arbeid med grunnleggende ferdigheter er innført i alle fag på alle trinn, lese- og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn, læreplaner med tydelige mål for elevenes og læringenes kompetanse, ny fag- og timefordeling, ny tilbudsstruktur i videregående opplæring, samt lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er fastsatt en ny læreplan for alle fag i grunnskolen og for fellesfagene i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det vil si at KL06 erstatter den tidligere læreplanen, L97. Den nye planen har tydelige mål for hva elevene skal kunne på ulike trinn. Gjennom slike kompetansemål uttrykker læreplanen høye faglige ambisjoner for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene vil i ulik grad nå, eller kunne nå, de fastsatte kompetansemålene. Norsk skole er en inkluderende skole hvor det skal være plass for alle (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen skal derfor gi tilpasset opplæring, slik at hver enkelt elev stimuleres til størst mulig måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett til spesialundervisning etter samme regler som i dag (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Skolen skal legge mer vekt på å utvikle de grunnleggende ferdighetene som er grunnlaget for all annen læring, i følge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive og å kunne bruke digitalt verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplanen i alle fag, og vi kjenner igjen disse fra stortingsmelding 30. Lese- og skriveopplæringen skal begynne på første trinn i grunnskolen. Oppdelingen i småskoletrinn og mellomtrinn i grunnskolen faller bort, og blir nå et barnetrinn (1-7 trinn), som vil gi skolene større muligheter for å få til en bedre sammenheng i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Går man inn i norskfaget, som er mest relevant for min oppgave, beskriver norsk som et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Samtidig som norskfaget skal utvikle elevens språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etter endt 2.trinn er kompetansemålene som følgende når det gjelder norskfaget delt inn i muntlig og skriftlig kommunikasjon. Når det gjelder muntlig kommunikasjon er målene for opplæring at elevene skal kunne lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler, lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem, lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon, leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord, samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening, fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer, sette ord på egne følelser og meninger, og uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Når det gjelder skriftlig kommunikasjon er målene for opplæringen er at eleven skal kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk, trekke lyder sammen til ord, lese store og små trykte bokstaver, lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm, bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster, skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur, skrive enkle beskrivende og fortellende tekster, arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing, og skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skrivning (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Samarbeid mellom barnehage og skole og mellom ulike skoler er en forutsetning for å skape gode overganger for barnet/den unge, fastslår læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med et godt samarbeid i forkant av en overgang er håpet at eleven og familien møter et personale som er forberedt på elevens utfordringer, og et skolebygg som er tilpasset elevene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Overgangsperioder kan være sårbare. Det er viktig at overgangene planlegges nøye og i god tid slik at de oppleves som gode for barnet og familien, og at barnet og familien opplever både forutsigbarhet og kontinuitet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er viktig at de som er involvert i overgangen, tar et felles ansvar for å samarbeide. Barnehage- og skoleeier har det overordnede ansvaret for å legge til rette for at samarbeidet mellom barnehager og skoler og mellom ulike skoleslag fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver står det at barnehagen, i samarbeid med skolen, skal legge til rette for barns overgang fra barnehage til første årstrinn og eventuelt til skolefritidsordningen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Barnehagen har ingen plikt til å informere skolen om hvert enkelt barn, men barnehagen og skolen har et felles ansvar for at barn kan møte skolen med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dersom det gis informasjon om enkeltbarn, skal det innhentes samtykke fra foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kommunen har ansvar for at de ulike tjenestene for barnefamiliene er godt koordinert, og hver enkelt kommune må finne hensiktsmessige løsninger på hvordan barnehage og skole konkret skal samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er ikke egne bestemmelser i barnehageloven eller opplæringsloven om adgangen til å overføre opplysninger om personlige forhold ved overgangen mellom barnehage og skole, mellom ulike grunnskoler eller ved overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Derfor er det bestemmelsene om behandling av personopplysninger i personopplysningsloven og reglene om taushetsplikt i forvaltningsloven som gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2006).

## 4.0 DRØFTINGSKAPITTEL

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike funn som trådte frem gjennom analysen av datamaterialet, og som jeg opplever er sentrale å drøfte i denne oppgaven. Først vil jeg se på hvilken betydning L97 har hatt, da med fokus på seksåringene. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole er beskrevet, og stille noen kritiske spørsmål rundt formuleringen av dette i det gjeldende skjemaet for disse institusjonene i Oslo kommune. I drøftingen av dokumentanalysene jeg har gjennomført vil jeg bruke trekk fra Gadamer's forståelse av hermeneutikk som en inngang. Videre gjør jeg rede for hvordan offentlig sektor har endret seg gjennom årene, før jeg til slutt drøfter programmenes inntog i barnehagefeltet.

### 4.1 Hvilken betydning har L97 fått for seksåringene?

Det er nå 22 år siden L97 trådte i kraft. 10-årig grunnskole har blitt etablert, og tiden da seksåringene var en del av barnehagen er over. Det vil være interessant å se på hvordan dokumentene som definerer premisser for hvordan hverdagen i grunnskolen skulle være for seksåringene etter L97, samt hvordan offentlige styringsdokumenter og nye reformer har vært med på å påvirke i årene etter.

Et av de tydeligste kjennetegnene ved L97 var nettopp det at skolealderen ble senket fra 7 år til 6 år. Det første året på grunnskolen skulle være en småskole som skulle bygge på det beste fra barnehage og skole (Skjelmo, 2001, s.172). Begrunnelsen for senket alder for skolestart var viktigheten for at barn får et likeverdig pedagogisk tilbud, og argumentasjonen ble satt i sammenheng med samfunnets økende krav til kunnskap og ferdigheter på stadig nye områder (Skjelmo, 2001, s.172). Man ønsket å motvirke utslagene av forskjeller i læringsevne som skyldtes ulike oppvekstvilkår og sosial bakgrunn (Skjelmo, 2001, s.172).

#### 4.1.1 Det beste fra barnehage og skole

Framveksten av den moderne barnehage har to røtter, en sosial og en pedagogisk (Skjelmo, 2001, s.174). I dagens norske barnehage er disse to tradisjonene smeltet sammen til en, hvor omsorgen for barna og deres læring og utvikling ses som en helhet (Skjelmo, 2001, s.174). Samtidig har vi en skole som har sitt utgangspunkt i kristendoms- og konfirmasjonsundervisning. Når vi så skal hente ut det beste fra disse to tradisjonene som barnehage og skole representerer, er det derfor et stort og komplekst mangfold som møter

oss (ibid). Det bygger dessuten på antakelsen om at politiske intensjoner faktisk lar seg realisere i virkelighetens verden (Karlsen, 2001, s.23).

Opprinnelsen av uttrykket «det beste fra barnehage og skole» finner vi tilbake i 1984 da diskusjonen rundt seksåringenes pedagogiske tilbud dreiet seg om et samarbeid mellom barnehage og skole (Germeten, 2002, s.83). Gjennom diskusjonene mellom politiske organ, media og fagforeninger om hva som var «best» for seksåringens tilbud, kan det i etterkant se ut som at det var et forsøk på å finne et uttrykk som kunne fungere som et kompromiss mellom partene (Germeten, 2002, s.83). I den endelige teksten til L97 var grunnlaget for seksåringenes skoletilbud at det skulle bygge på tradisjonene fra både barnehage og skole, og med det finnes det en innbakt rasjonalitet om at det skulle kunne identifiseres to ulike pedagogiske tradisjoner (Germeten, 2002, s.85). Med dette innebærer det også at de står i motsetning til hverandre, slik jeg ser det. Tradisjoner «sitter i veggene» i skole og barnehage og kommer blant annet til syne gjennom møblering av klasserom, organisering av tid og materiell, men også i synet på barnet, på læring og på kunnskap (Germeten, 2002, s.90).

Tradisjoner sett innenfra kan gi andre betraktninger enn et utenfra-perspektiv. Buckle & Dwyer (2009) beskriver innsideperspektivet ved at forskeren er en som har en stor påvirkning både med tanke på datainnsamling og i analysen av dataene som skjer i etterkant. I følge Buckle og Dwyer (2009) vil det å være en insider ikke nødvendigvis gjøre en til en bedre eller dårligere forsker, men en annerledes forsker og det vil være positive og negative sider ved begge perspektiver. Det kan være lettere å få tilgang og at de involverte kjenner en trygghet til deg som faglig person ved ene og alene at du er nettopp er en insider, og at man dermed deler samme språk og referanseramme som deltakerne. Samtidig kan dette kan føre til at man er for involvert og potensielt ukritisk (Buckle & Dwyer, 2009). Ser vi dette opp mot skole og barnehage, kan det bety at barnehage og skolepersonalet blir sittende på hver sin «tue», og ha større vanskeligheter mot å se det positive i den andre institusjonens tradisjoner og bidra til å bygge en felles bro rundt disse.

#### **4.1.2 Lek i barnehage og skole**

Mange mente at da 6-åringene skulle starte i skolen, var det nettopp leken som skulle binde de to institusjonene sammen (Lindqvist, 1997,s.56). Dette viser seg i L97 der leken ble



definert som en viktig del av hvordan seksåringene skulle møte og oppleve skolen det første året, og gjennom småskolen. Skole og barnehage har hatt og har tradisjonelt ulike syn på begrepet lek (Lillemyr, 2011, s.27). Det har vist seg at lek utvikler språk, begrepsforståelser og barns kommunikative kompetanse, og lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter kan skape motivasjon og interesse og gjøre opplæringen spennende og allsidig (Lillemyr, 2011, s.35). Det skjer med andre ord mye læring i vid forstand i forbindelse med barns lek. I L97 skulle lek inngå som et ledd i undervisningen, men ser vi mot Læreplan for kunnskapsløftet er dette perspektivet noe svekket. Hvor L97 pekte på at opplæringen må gi plass til undring og at elevene får være nysgjerrige og utforske gjennom lek, og at norskfaget skulle bestå av en lekende inngang til faget, kan man ut fra Læreplanverket for kunnskapsløftet lese en mer faglig og undervisningsrettet tilnærming til muntlig og skriftlig kommunikasjon, samt et mer målbasert fokus (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.30). Lærere ser ofte en mer viktig sammenheng mellom lek og sosial og fysisk-motorisk læring, enn mellom lek og læring (Lillemyr, 2001, s.539). På mange måter kan man muligens si at selv om leken har vært en naturlig del av skolen fra starten av, har den fortsatt en noe lav status (Lindqvist, 1997, s.67). Selv om Lindqvist her viser til forskning fra engelske skoler, kan man anta at noe av det samme foregår i norske skoler. Dette fordi som Lillemyr påpeker, synes mange det er utfordrende med rollelek, og det synes også å være store forskjeller i læreres holdninger til lek som læringsarena (2001, s.539).

#### **4.1.3 Overgangen mellom barnehage og skole**

Første skoledag har til alle tider for alle barn vært forbundet med forventning, spenning, glede og muligens også litt angstfullt (Brogström, 2003, s.148). Det er derfor viktig at barnet føler seg velkommen, trygg og ivaretatt fra første stund (Lillemyr, 2011, s.228). «Det er av grunnleggende betydning at skolen helt fra første stund bygger på den kompetanse barna har tilegnet seg i barnehagen, med spesiell vekt på sosial kompetanse (Lillemyr, 2011, s.228)». Mye avhenger av hvordan barnet klarer å tilpasse seg skolen og den nye hverdagen, ifølge Brogström (2003, s.148). Her vil jeg poengtere at det, etter min mening, burde vært et langt høyere fokus på hvordan skoler tilpasser seg barnet, enn det kan tyde på at det gjøres i dag. Dette er selvsagt en debatt med mange problemstillinger som blant annet høyt elevantal for hver enkelt lærer.

Skolen og pedagogen bør ha kjennskap til hvordan barnehagen har arbeidet med å utvikle allsidig kompetanse, og til barnehagens grunntenkning i forhold til lek og læring, slik at dette kan videreføres inn mot skolens tenkning for å etablere trygghet og tilhørighet som grunnlag for videre læring, påpeker Lillemyr (2011, s.228). Kommunene må pålegges å lage en overordnet plan for dette, og det må innføres en plikt til samarbeid mellom barnehage og skole i både regelverk og aktuelle planer, heter det (Lillemyr, 2011, s.229). I Oslo viser dette pålagte samarbeidet seg gjennom en Oslostandard<sup>32</sup>, som jeg vil komme nærmere inn på i neste delkapittel.

Barnehager og skoler har mye til felles når det gjelder synet på barn. Men der barnehagen har en mer helhetlig tilnærming, er læreplaner i skolen mer fagsentrert, hvor innholdet blir bestemt av de voksne (Lindqvist, 1997, s. 67). Det kan være grunn til at dette kan være utfordrende for enkelte barn, som har vært mer vant til en noe mer selvstyrende hverdag i barnehagen. I formål og planverk er en intensjon om medvirkning nå tydeliggjort både for barnehage og skole, og dersom man skal make det vil det være nødvendig å ta barnet og alt barnet står for på alvor (Lillemyr, 2011, s.229). Ifølge Lillemyr må innlevelse i barnets perspektiv starte med å fokusere på de positive kvaliteter i barnet, det barnet har av erfaringer, særpreg og kompetanse – med andre ord, det som barnet kan (2011, s.229). En kritisk røst ville muligens se på testing, en mer målstyrt undervisning og nasjonale prøver som en motsetning til dette.

Både nyere norsk og internasjonal forskning i barnehage og skole har vist at barns utvikling av vennskap og følelse av sosial tilhørighet, er av meget stor betydning (Lillemyr, 2011, s.231). Dette både for deres deltakelse i skolens aktiviteter og deres faglige læringsutbytte (Lillemyr, 2011, s.231), noe som gir mening slik jeg ser det. Det kan uten tvil argumenteres for at overgangen mellom barnehage og skole er blitt enda viktigere enn før, både fordi skolestarterne har blitt yngre, men også fordi det nå kreves et nært samarbeid for å sikre sammenheng og kontinuitet (Lillemyr, 2011, s.231). Undersøkelser tyder på at sterk vekt på sosiale og emosjonelle mål i barnehageperioden og den første tiden på skolen, vil gi seg positive utslag i barns senere motivasjon for skoleaktivitetene, og i den grad en lykkes med denne målsettingen i barnehagen, vil danne et solid utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet i skolen (Lillemyr, 2011, s.231). Tar man dette på alvor, er det betenkelig at det nå

---

<sup>32</sup> Se også kapittel om styringsdokumenter for mer informasjon.

kan synes som om fokuset rettes mer mot oppnåelse av norskspråklige ferdigheter. Målet må være, etter min mening, å klare å ha fokus på begge deler.

#### **4.1.4 En analyse av Oslostandard for sammenheng og samarbeid mellom skole og barnehage**

Jeg har i dette delkapitlet valgt å gå inn i en dypere analyse av dokumentet «Oslostandard for sammenheng og samarbeid mellom skole og barnehage». Jeg har tatt dette valget basert på at dette er et førende dokument for barnehager og skoler i Oslo kommune om hvordan samarbeidet skal foregå, samt hvordan sørge for at det oppleves som en sammenheng mellom det barna kjenner i fra barnehagelivet og det de møter i skolen.

Den første Oslostandard kom i 2011 og ble utviklet som en del av prosjekt Oslobarnehagen. Den skulle sikre et godt samarbeid mellom de to utdanningsinstitusjonene og i standarden står det blant annet at «de eldste barna skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen» (Byråd for oppvekst og kunnskap, 2018, s.4). Jeg ønsker å skrive fram ulike språk, - og begrepsvalg som er tatt i dette utkastet og kommer til å støtte meg på Hogsnes artikkel «Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng» (2011) når jeg reiser noen kritiske spørsmål. I følge Hogsnes kom fagområdene i Rammeplan for barnehagen som et mål for å skape en sammenheng mellom barnehage og skole, og at de skal gi assosiasjoner til skolens undervisningsfag (2011, s.55). Tidligere ble begrepet sammenheng brukt i offentlige dokumenter, men nå benyttes begrepet overgang (Hogsnes, 2011, s.55). Dette er interessant å se i lys av Oslostandard hvor nettopp begrepet sammenheng blir brukt i overskriften, mens det deretter mer og mer går over til bruk av overgang i selve dokumentet (Byråd for oppvekst og kunnskap, 2018, s.1-18). Definerer man disse to begrepene, kan man si at sammenheng viser til noe som skal henge sammen, mens overgang handler om å gå over til noe annet. Man må jo legge til grunn og anta at språkvalgene som har blitt tatt ikke er tilfeldig her, samtidig som man kan undre seg over hvorfor det benyttes en blanding av begge, når betydningen av dem er relativt ulik. Jeg velger å gå nærmere inn på noen utvalgte sitater fra selve teksten for å se om det kan finnes noen holdepunkter for om vektskålen tipper mer mot det ene begrepet enn det andre.



Figur 1: Sammenheng eller motsetninger?

Jeg velger å bruke denne figuren som et forsøk på å visualisere motsetningene sitatene framstår som, og et ønske om å gi deg som leser noen assosiasjoner. For meg trekkes tankene til den klassiske lekekassen med hull hvor bestemte figurer i ulike former passer i hver sitt avlukke. Velger man feil, eller ikke forstår leken, faller klossen utenfor. Begrepsvalgene å tilrettelegge/legge til rette for og å bli kjent med som er presentert i sitatene ovenfor, kan tolkes som at hovedansvaret for en god overgang legges på barnehagen slik Hogsnes skriver (2011, s.55). Når teksten så skal beskrive skolens ansvarsområder, har det med små utskiftninger av begreper blitt gjort om til hva eleven, 5-6 åringen i denne konteksten, skal gjøre seg kjent med. Det skjer et språklig skifte som gjør at det kan leses som at ansvaret går fra barnehagen, institusjonen i det ene øyeblikket og over på enkeltindividet, barnet/elevens, i det neste.

Ved å ta et blikk tilbake på begrepene jeg innledet artikkelen med kan man her se språklig spor som leder mer mot overgang enn sammenheng. I høringsutkastet er det tidfestet samarbeidsmøter i løp av året. Der skal barnehagene legge frem sine pedagogiske planer for hvordan de skal arbeide med å forberede de eldste barna til skolestart, mens skolen skal legge frem resultater for NSL – kartleggingen som skjer første halvår av 1.klasse (Byråd for oppvekst og kunnskap, 2018, s.7-8). Selv om dokumentet sier at utveksling av erfaring mellom institusjonene er viktig for å få til et godt samarbeid (Byråd for oppvekst og kunnskap, 2018, s.7-8), kan en slik formulering i teksten gi et inntrykk av at skolen skal legge frem dokumentasjon om barnehagens arbeidsmåter er tilfredsstillende nok i forhold til skolens rammer og undervisningsstrategi. Når jeg nå har gjort et forsøk på å belyse utvalgte sitater fra dette utkastet og å se bakenfor begrepene som har blitt brukt, er det fordi jeg har

som ønske å belyse om, og hvilke diskurser og maktregimer som kan ligge bak. Det kan tyde på at det fortsatt ligger en form for kolonisering fra skole og ned til barnehage (Hogsnes, 2011, s.57). Barnehagelærere er forpliktet til å lese og forholde seg til lovverk, Rammeplan og ulike offentlige dokumenter (Hogsnes, 2011, s.58). Derfor er det viktig at man leser disse kritisk for å kunne synliggjøre eventuelle språklige motsetninger, diskurser og arbeidsmåter som ikke er forenelige med barnehagens pedagogiske grunnsyn. For virkelig få til et godt samarbeid må barnehagen og skolen bli likestilt som jevnbyrdige viktige ledd i utdanningsforløpet og virkelig se mulighetene for å kunne trekke lærdom og kompetanse av begge pedagogiske tradisjoner, etter min mening. Dette burde da også komme frem i offentlige dokumenter, sånn som i dette høringsutkastet.

#### 4.1.5 Førforståelse og fordommer

To av de viktigste begrepene i Gadamer's hermeneutikk, slik jeg tolker det, er *førforståelse* og *fordommer*. Han mente at ingen forståelse kan starte fra scratch, og at enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. Dette er hva Gadamer kaller en fordom. En annen, og muligens mer gjenkjennelig måte å snakke om fordommer om på er i møte med andre mennesker. Ifølge Øyvind Dahl blir vi gjennom vår oppvekst, oppdragelse og læring i et samfunn utstyrt med en rekke forutsetninger og tolkningsnøkler som vi tar for gitt. Vi tenker som regel ikke over disse og de er en del av oss daglig for både forstå og gjøre oss forstått i omgivelsene våre (Dahl, 2007). Å forstå en annen persons ytring medfører å orientere seg mot den andre, å ha evnen til å bruke både ører, øyne, og hjerte slik at vi kan fange inn det den andre mener å uttrykke (Dahl, 2007, s.208). Den feilen vi ofte gjør i en mellommenneskelig kommunikasjonssituasjon, og spesielt når «kulturer» møtes, er at vi antar at den andre tenker og oppfatter slik som vi gjør (Dahl, 2007, s.19). Mennesker beskriver erfaring forskjellig og deler inn verden (kategoriserer) på ulik måte og dermed kan mening variere fra samfunn til samfunn. Meninger er knyttet til hvordan vi kategoriserer og sorterer våre erfaringer, hvordan vi tolker vår omverden på (Dahl, 2007, s.18) En undergruppe av kategorisering er stereotypier. Stereotypier defineres som bilder i vårt hode, en kategorisering av mennesker som har enkelte fellestrekk (Dahl, 2007, s.18) Når en uttalelse blir gjentatt lenge nok, får den en viss grad av autoritet selv om den kanskje ikke er sann, og dermed blir det enklere å generalisere mennesker som har disse fellestrekkene og de ender opp med å bli selvoppfyllende profetier.

Å stereotypisere mennesker vil si og «putte dem i bås» og tro at virkeligheten er slik. Vi trenger slike stereotyper for å forenkle hverdagen vår og gjøre den ryddig (Dahl, 2007, s.25). Et eksempel på dette kan være at man tar for gitt at personalet i barnehagen har kunnskap om barns utvikling. De kan imidlertid komme til skade når de brukes ubevisst, normativt eller når de blir tilstivnede, og ikke lar seg endres selv om ny kunnskap skulle erverves (Dahl, 2007, s.26). Selv om Dahl her snakker om hva som foregår mellom mennesker i møte med hverandre, er det, slik jeg ser det, overførbart til hvordan man også leser og tolker en tekst.

#### **4.1.5.1 Forståelse og eventuelle korrigeringer av egne fordommer.**

For Gadamer blir fordom et positivt begrep og han snakker om å rehabilitere disse. En forståelse av tidligere perioder er derfor umulige uten fordommer, da vi har våre forutsetninger og de hadde sine, og dette vil være med på å avskjære oss fra å forstå dem (Krogh, 2014, s.50). Allikevel mente Gadamer at nettopp våre fordommer, dette at vi tilhører vår egen tid og vår egen kultur, er en forutsetning for å forstå fortiden (Krogh, 2014, s.50). Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse. Gadamer skiller mellom legitime og ikke legitime fordommer, og våre fordommer kan alltid bli korrigert og overprøvd i møte med teksten fra fortiden (Krogh, 2014, s.51). Så hvilken førforståelse og hvilke fordommer hadde jeg i møte med datamaterialet mitt, og har de blitt korrigert, overprøvd eller forblitt de samme?

Da jeg landet på et tema for denne oppgaven, og senere en problemstilling er jo dette nettopp på bakgrunn av en førforståelse av at her er det kanskje *noe*. Min egen opplevelse, kunnskap og erfaringer med overgang mellom barnehage og skole gjennom min profesjonsutøvelse som barnehagelærer ligger som et bakteppe for hvorfor jeg valgte å se nærmere på dette. Jeg knytter derfor min forståelse til dette, og selvsagt har det til en viss grad farget min lesning av dokumentene.

#### **4.1.5.2 Førforståelse og fordommer gjennom analyse av offentlige styringsdokumenter**

Som jeg var inne på tidligere, valgte jeg nettopp å belyse og å gå dypere inn i denne materie på bakgrunn av en følelse av at intensjonene bak L97 var noe vag, samtidig som jeg var usikker på om de tidligere nevnte intensjonene fortsatt synes i skole og barnehage i dag, så mange år senere. Når man leser de politiske og faglige diskusjonene før reformen ble en realitet, kan man allerede fra 1960-tallet se en klar utvikling i både en negativ økonomisk retning og et mer kritisk blikk på utdanning og utdanningspolitikk. Fokuset på at de minste

barna måtte både lære mer, blir mer og mer gjeldende. De ulike partiene presenterer ulike måter og «løse» dette på, som til slutt ender opp med da altså L97, takket være et kompromiss mellom Senterpartiet og Arbeiderpartiet, med støtte fra Sosialistisk Venstreparti. Forliket skulle sørge for å bringe det beste med skole og barnehage sammen, og at dermed skulle 1.klasse bli noe annet enn det den hadde vært med mer fokus på lek.

Dersom vi legger dette til grunn og ser på det L97 skriver om språkopplæringen, vil man se at den peker på både viktigheten av at barn tilegner seg språk og symboler. Dette skal skje i en kontekst hvor barna får benytte seg av alle sansene sine, og ikke kun en teoretisk forståelse og ferdigheter i tale eller skrift (Det kongelige Kirke, utdanning og forskningsdepartementet, 1996, s.55). Dette perspektivet, slik jeg leser det, kan på mange måter vise tilbake til tidligere kapitler om språkutvikling, om nettopp viktigheten av å benytte seg av både mimikk og kroppsspråk og hvor mye kroppene spiller inn på samhandling med andre mennesker (Berger & Luckmann 2015, Ulla 2012). Det interessante blir å se om denne tankegangen gjenspeiles i senere styringsdokumenter, eller om de lener seg mer på utviklingspsykologiske teorier, som man kan si at er en førforståelse jeg nok innehar.

Et fremtredende trekk ved denne teorien er at den baserer seg på en tanke om at læring skjer i en lineær linje, med faste rammer og mønstre. Man kan derfor på mange måter si at her opererer stortingsmeldingene med to tunger, som jeg vil komme nærmere inn på. De fleste stortingsmeldingene beskriver viktigheten av lek og samspill og at det her læringen skjer. Samtidig blir de samme meldingene gjennom årene mer og mer fokusert på behovet for at barn skal ha gode nok norskerferdigheter før skolestart for å kunne delta på lik linje som andre, og grunnferdigheter som lesing og skriving blir fremhevet som det viktigste. I stortingsmelding 41 blir også bruk av kartleggingsverktøy mer fremtredende. Disse verktøyene, som jeg vil komme nærmere inn på i et senere kapittel, kan synes som de er bygget på utviklingspsykologiske teorier i en større eller mindre grad. Progresjonsbegrepet dukker opp i stortingsmelding 19, noe som vitner om at man tenker at barn skal bygge sin læring adekvat, og at alder sier noe om hva du skal inneha av kunnskap og læringsevne.

Den faglige diskusjonen rundt reformen dreide seg både om lokalisering og institusjonalisering. Barnehage koster penger, og er dermed frivillig, mens grunnskolen er

gratis og man ville dermed kunne sørge for å samle alle barn på et tidligere stadium, og da forhåpentligvis også kunne sørge for en bedre sammenheng og kontinuitet og et mer likeverdig tilbud. De som var skeptiske så nok «faren» ved at den lekbaserte skolen og det at 1.klasse skulle også ha et tydelig preg av et barnehagefaglig pedagogisk grunnsyn ville være vanskelig å gjennomføre i praksis både på grunn av kompetansen til de ansatte, men også for gjennomføringsevnen i tråd med grunnskolen utvikling gjennom årene som skulle komme. Når man leser dette med nåtidens briller på seg, slik jeg ser det, *kan* mye tyde på at hovedårsaken til at reformen til syvende og sist gikk gjennom er først og fremst av økonomiske grunner. Det er ingen tvil om at ved å flytte seksåringer i skolen, frigjorde man mange barnehageplasser, som gjorde at mulighetene for å klare å gjennomføre full barnehagedekning ble ekstremt mye billigere. Noe som hadde vært mer økonomisk krevende hvis seksåringene hadde blitt igjen i barnehagene og kommunene hadde blitt nødt til å bygge flere barnehager for å dekke det samme behovet.

#### 4.1.5.3 Bekreftelse/avkreftelser av egne førforståelser og fordommer

Går jeg tilbake til mine fordommer og førforståelse inn i dette arbeidet, handlet dette mye om en *følelse* og et inntrykk av at skolehverdagene til seksåringene de siste årene har blitt mer og mer preget av en målbasert og teoretisk hverdag. Samtidig som mye tyder på, etter min mening, at dette fokuset også begynner å entre scenen i barnehagene. Med et høyere krav fra statlig og kommunalt nivå på mer spesifikk innlæring av grunnleggende ferdigheter før skolestart for femåringene i barnehagene. Samt grunnskolene selv som rapporterer om manglende norskspråklig forståelse og ordforråd ved skolestart. Om denne påstanden skulle stemme, kan man argumentere for at man ser mer konturer av en mer teoretisk innrettet hverdag for femåringene i barnehagene, enn en lekbasert hverdag for seksåringene i skolene. Mine følelser og inntrykk har liten betydning i denne sammenhengen, og derfor var det viktig for meg å se nærmere på evalueringen av L97, for enten bekrefte eller avkreftede egne fordommer.

Evalueringen av reform 97 kom i 1999, bare to år etter at den hadde trådd i kraft, og det finnes lite dokumentasjon på noe form for evaluering av denne i årene etter, noe som kunne vært vel så interessant, etter min mening. Selve evalueringen hadde som formål både å gi innsikt, men også å skape en generell kunnskap om grunnskolen til allmennheten. Jeg valgte i min analyse av denne evalueringen å se nærmere på faget norsk, samt hvordan leken synes

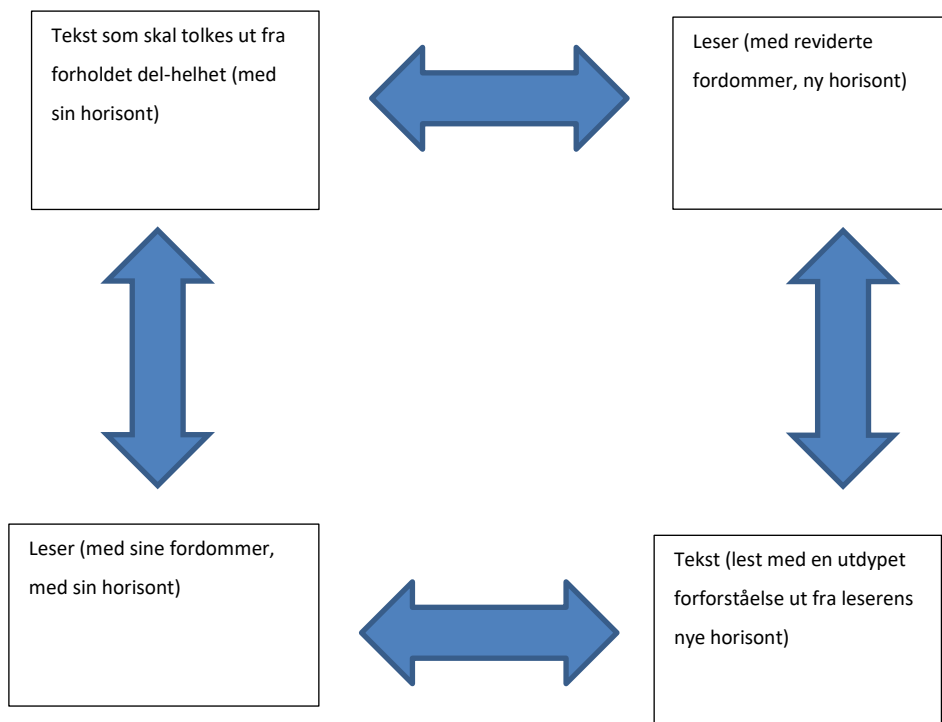


og har sin plass gjennom skolehverdagen. En av utfordringene til L97 er at i årene som kom etter, skjer det både endringer i samfunnet og hvilke partier som sitter med politisk makt i samfunnet. For i år 2006 kom kunnskapsløftet, en ny reform for grunnskole og videregåendeopplæring og med den endrer mye seg. Som Tønnessen (2011, s.149) påpeker endrer målene i den nye reformen seg fra L97 hvor fokuset var på at elevene skal *vinne* erfaringer med, oppleve, forstå og eksperimentere til å arbeide med, trene på og *kunne*. Hun mener dette er kjernen i kunnskapsløftet hvor læreplanen nå presiserer hva elevenes læringsresultater skal være (Tønnessen, 2011, s.149).

Dette i seg selv, gir meg noen pekepinner og foreløpige mulige svar. For å kunne avkrefte eller bekrefte tidligere påstander, velger jeg å gå dypere inn i Gadamer's tenkning for å kunne få et bredere og mer helhetlig bilde.

#### **4.1.6 Den hermeneutiske sirkel**

Den hermeneutiske sirkelen på 1800-tallet besto av en oppfatning at man bare forstår en del av en tekst ved å se den i forhold til helheten, og bare forstår helheten gjennom de enkelte delene (Krogh, 2014, s.24). Gadamer utviklet denne sirkelen til å få en større betydning, ved å trekke leseren inn i sirkelen. Han mente at forståelsen av teksten er preget av leserens egne fordommer og førforståelser, som jeg tidligere har vært inne på. Gjennom sirkelbevegelsen kommer vi inn i en prosess hvor vi i stadig større grad kan bedømme våre egne fordommer og sjalte ut dem som ikke er på sin plass, og som hindrer forståelsen (Krogh, 2014, s.53).



Gadamer's eget eksempel på hvordan vår forståelse gjennomgår denne sirkelbevegelsen, er å lære et fremmed språk (Krogh, 2014, s.53). Vi må lære å analysere den enkelte setning for å kunne få tak i betydningen til de enkelte leddene. Men når vi leter etter hva hver enkelt setningsdel betyr, har vi alltid betydningen av setningen som helhet i bakhodet, og denne setningens plass i det vi hittil har lest (Krogh, 2014, s.53). Denne forståelsen av setningen blir enten bekreftet eller svekket av lesningen. Den må korrigeres i større eller mindre grad, og vi leser videre ut fra en ny innsikt i helheten (Krogh, 2014, s.53). Men hvis forståelsen av setningsdelene faller på plass i forhold til en forestilling om setningen som en helhet, kan vi si at forsøket på å forstå setningen har lyktes (Krogh, 2014, s.53).

Med dette som bakteppe har jeg et ønske om å undersøke Gadamer's tanker rundt den hermeneutiske sirkel nærmere. Dette gjør jeg ved å trekke ut enkelte begreper som på en eller annen måte er gjengangere i et utvalg av dokumentene jeg tidligere har presentert. Dette for å kunne lese frem eventuelle historiske og språklige spor, og undersøke om en ny horisont trer frem. Det kan også være interessant om dette vil føre til en ny innsikt, eller om det vil være en bekreftelse på min egen førforståelse og fordommer.

#### **4.1.6.1 En tilnærming til den hermeneutiske sirkel gjennom bruk av utvalgte begreper**

Etter å ha lest dokumentene med Gadamer's sirkel som et vitenskapsteoretisk utgangspunkt og tilnærming har jeg valgt ut disse begrepene: Opplæring, kunnskap, tidlig innsats, kvalitet, helhetlig tilnærming og lek. Dette fordi de alle er begreper som har betydning for begge eller den ene institusjonen og som derfor kan være med på å belyse både hva de har til felles, samt hva som skiller de fra hverandre. For å lage meg et bilde av i hvilke dokumenter disse begrepene blir brukt, samt hyppighetsgraden har jeg valgt å lage meg en tabell for å få et bedre overblikk.

Dokument	Opplæring	Kunnskap	Tidlig Innsats	Kvalitet	Helhetlig tilnærming	Lek
Stortingsmelding 30: Kultur for læring	1179	140	0	238	0	151
Stortingsmelding 16: Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring	777	175	16	77	0	
Stortingsmelding 41: kvalitet i barnehagen	119	209	17	229	1	148
Stortingsmelding 24: Framtidens barnehage	75	161	14	197	2	104
Stortingsmelding 19: Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen	102	207	21	200	1	147
NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse	344	27	0	623	3	14
NOU 2003: I første rekke	2410	311	0	449	5	199

Tabell 3: Begrepsoversikt

Da jeg har satt dokumentene i rekkefølge etter utgivelsesår, kan man se noen spor etter endringer med bruk av de ulike begrepene gjennom tiden. I stortingsmeldingene endrer antall ganger opplæring blir benyttet ettersom årene går, mens lek, helhetlig tilnærming, kunnskap og kvalitet holder seg noenlunde likt gjennom hele perioden. Tidlig innsats kommer mer på banen etter stortingsmelding 16 og holder seg noenlunde jevnt etter dette. Ingen av disse funnene, er etter min mening, er særlig overraskende. Opplæring er for de fleste i dag et begrep som hører fortiden til, og i dag benyttes ofte andre begreper som en erstatning. Om det har ført til større endringer eller en annen og muligens *finere* innpakning på samme tankegang og gjennomføring kunne også vært interessant å se nærmere på, men dette ligger noe utenfor denne oppgavens problemstilling.

NOU – rapporten fra 2002 «*Førsteklasses fra første klasse*» bruker begrepet kvalitet 449 ganger, mens tidlig innsats begrepet blir brukt 0 ganger. Dette kan tyde på at da denne rapporten kom så man ikke kvalitet opp mot det å sette i gang tidlige tiltak på enkeltbarn, som blir i større grad poengtert i stortingsmeldinger i årene som kommer. Samtidig som man

tidligere benyttet andre begreper som omhandlet det samme som blant annet tidlig hjelp, særskilte tiltak osv.

I NOU – rapporten fra 2003 «*I første rekke*» kan man se en høyere andel av hvor mange ganger begrepet opplæring har blitt brukt (2410 ganger), noe som kan forklares i at dette også er et mer omfattende og større dokument enn Stortingsmeldingene. Det interessante aspektet med dette er at begrepet lek ikke har noen økning (199 ganger). Man kan i stedet heller se en nedgang i det samme dokumentet sett i forhold til begrepet opplæring og de andre dokumentene i tabellen ovenfor. For å se på hva som kan være årsaken til dette, må vi gå tilbake og se hva dette dokumentet omhandlet, og om det kan finnes logiske årsaker til dette. NOU-rapport «*I første rekke*» skulle omhandle det å bidra til en enda bedre grunnopplæring som er tilgjengelig for alle (NOU, 2003:10, s.16). Allerede her kan man se antydninger til årsakene av et høyere bruk av opplæringsbegrepet, selv om lek også burde vært en viktig indikator i nettopp innhold, kvalitet og organisering og derfor kan argumenteres for at burde ha kommet tydeligere frem. Dette kan også være med på å peke på at nettopp leken, som var en viktig faktor i L97, har forsvunnet en del innen 2003 da denne rapporten kommer ut.

Som Gadamer selv påpeker, er det viktig og ikke bare å se på enkeltbegreper eller setninger i seg selv, men i hvilke sammenhenger og ord de står sammen med. Når det kommer til begrepet kvalitet som har hatt en jevn kurve gjennom hele tidsperioden kommer dette til uttrykk i sammenheng med at skolen skal sikre kvalitet når det gjelder grunnferdigheter som skriving, lesing og regning. Når det gjelder barnehagene skrives det mer om hvordan man skal oppnå og sikre høy kvalitet gjennom et inkluderende fellesskap med fokus på omsorg, lek og læring. Her må man også ta med at det er to ulike institusjoner med ulike tradisjoner, læreplaner og måloppnåelser, som også påvirker hva man vektlegger når det omhandler kvalitet.

Beveger vi oss videre til begrepet kunnskap ser man at dette øker jevnt gjennom den aktuelle tidsperioden. Kunnskap settes ofte sammen med samfunnet og danner begrepet kunnskapsamfunnet. I den sammenheng vektlegges at barnehagene er første del av utdanningsløpet og derfor et svært viktig grunnlag for livslang læring. Det presiser at barn får grunnleggende kunnskap og innsikt gjennom lek, samvær og organiserte aktiviteter i

barnehagealder. Når kunnskap i skolen blir beskrevet endrer dette seg til å omhandle mer viktigheten av nasjonale mål, resultater og en tydelig ansvars plassering.

Begrepet helhetlig tilnærming får liten plass i alle dokumentene jeg har hatt med i tabellen. Som jeg tidligere har vært inne på, er dette et begrep barnehagefeltet er godt kjent med og som ofte blir benyttet som en del av det pedagogiske grunnsynet til både barnehager og profesjonsutøvere. Berit Bae beskriver dette begrepet som der man skal se omsorg, lek, læring og danning i sammenheng med hverandre (2018, s.88). Dette vil si prosesser hvor både mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen (Bae, 2018, s.88). Skolene har en lang tradisjon med å fordele de ulike fagene i egne timer og med egne kompetansemål, og derfor kan dette være årsaken til at det ikke er et begrep som kjennetegner begge institusjonene. I NOU-rapporten fra 2002 blir imidlertid begrepet brukt i sammenheng med at man skal ha en «*helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen*» (NOU, 2002:10), noe som er et godt eksempel på at hvis man ser begrepet i ledd av en større betydning og i en helhetlig setning, kan den få en helt annen kontekst enn om man ser det adskilt og i en gruppe for seg selv.

Ved å bruke enkeltbegreper som et utgangspunkt for å lese Gadamer's forståelse av den hermeneutiske sirkelen, har det trådd frem en ny innsikt som ellers kunne ha vært skjult både av tidligere nevnte førforståelser og fordommer. Dette har også bidratt til å komme på sporet av hvordan man kan se disse dokumentene i sammenheng med hverandre, og ikke som enkeltstående tekster. Mye tyder på at fokuset på en lekbasert læring for seksåringene har endret seg siden L97 ble innført, samtidig som er det viktig å ha med seg at samfunnet har endret seg i disse årene, og dette er noe jeg vil se nærmere på i neste delkapittel.

#### **4.1.7 Spørsmål og svar**

Gadamer mener at forståelsen av en overlevert tekst bygger på et forhold mellom spørsmål og svar. Det er teksten som spør, og vi som svarer, fordi den opprinnelige teksten jo er selv et forsøk på å forstå (Krogh, 2014, s.68). Den opprinnelige forfatteren levde selv med grunnleggende debatter og vesentlige spørsmål som den tids mennesker måtte prøve å besvare (Krogh, 2014, s.69). I mitt utvalg av tekster blir dette et interessant aspekt i seg selv, da forfatteren(e) bak er noe mer utydelig. Blant annet er stortingsmeldingene skrevet av den regjering som til enhver tid regjerer på det aktuelle tidspunktet, mens NOU-rapportene er

kommet som et oppdrag fra regjeringen. Videre mente Gadamer at «tekstens horisont er allerede en horisont av spørsmål som den søker å svare på, og det er disse spørsmålene vi må få tak i for å forstå teksten (Krogh, 2014, s. 69)». Gadamer beskriver dette som: « *I virkeligheten kan man bare forstå en tekst hvis man forstår det spørsmålet som den er et svar på*» (Gadamer, 2010, s.410).

I løp av arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke bare lest og analysert *en* tekst, men flere. Allikevel kan man i et større perspektiv si at det alle dokumentene har til felles, er et forsøk på å gi svar på hvordan man kan sørge for å sikre at alle barn får et likeverdig og godt fundament i videre utdanning og liv. I tillegg til å se på hvordan man kan sørge for at barnehage og skole blir en arena for lek og læring. På den måten kan man si at hovedspørsmålet dokumentene stiller er nettopp dette, hvordan sørge for at de første årene i utdanningsforløpet blir så gode som mulig for hvert enkelt barn. Svaret derimot, spriker og er det en del uenighet om. Noe av svaret på dette kan ligge i de politiske endringene som har vært, og at det er et skille i verdier ved en høyre og venstreakse i politikken.

#### **4.1.7.1 På leting etter forholdet mellom spørsmål og svar i offentlige styringsdokumenter**

L97 hadde som formål, å skape en 1.klasse med det beste fra barnehage og skole, med lek og en lekende innfallsvinkel til læring som hovedformål. I årene etter endret både det politiske bilde i Norge i takt med regjeringsskifter og samfunnsmessige endringer, og ut fra Stortingsmeldinger og NOU rapporter kan man lese frem dette. I 2003, 6 år etter L97 trådte i kraft, kom Stortingsmelding 30 «*Kultur for læring*», og allerede her kan man se at fokuset har skiftet noe. Stortingsmeldingen påpeker viktigheten av det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitalt verktøy som de viktigste fokusområdene (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.9). Den viser til Pisaundersøkelsen i 2001 hvor Norge kommer dårligere ut enn sammenlignet med andre land vi liker å sammenligne oss med (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.14). For å kunne møte dette mener Stortingsmeldingen at disse tidligere nevnte ferdighetene må komme tydeligere frem i alle grunnskoletrinnene, og også i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.14). Det poengteres at elevene skal trenes<sup>33</sup> opp i disse, og at det skal bli mer sammenheng mellom nasjonale prøver og læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, s.35), noe

---

<sup>33</sup> Et meget interessant valg av begrep som Stortingsmeldingen benytter seg av her, da ordet trening, i det minste hos meg, gir mer assosiasjoner til pugging og en mer målrettet undervisningsform enn en lekbasert inngang vil gjøre.

som man med et kritisk blikk kan tyde på at det ble en mer bevisst læring inn mot disse prøvene mer enn en helhetlig tenkning rundt læring. Da kan det tenkes eller se ut som, fra mitt ståsted, at Norge trengte tall for å kunne måle effekten av tiltakene som ble satt inn, og at dette da eventuelt var en høyst medvirkende faktor til innføring av nasjonale prøver og kartlegginger.

Årene går og i 2006 kommer Stortingsmelding 16 hvor «tidlig innsats» begrepet blir presentert. Det er Jens Stoltenbergs andre regjering, bestående av Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti som står bak denne, og en venstre-politisk tankegang kan leses mellom linjene i denne Stortingsmeldingen. Tanken om det helhetlige menneske og livslang læring får stor plass, samtidig som den poengterer viktigheten av at utdanningssystemet skal komme tidlig på banen med tidlig innsats når det gjelder spesielt språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007). Det er mindre fokus på nasjonale prøver og «trening» av grunnleggende ferdigheter å finne her, og et større fokus på viktigheten av at alle barn kommer tidlig inn i barnehage for å kunne sørge for både forebygging og utjevning av sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.26). Tema kontantstøtte<sup>34</sup> kommer også på banen. Man *kan* ane en viss negativ vilje til denne mellom linjene, da det blir satt i sammenheng som en av årsakene til at minoritetsspråklige barn har en lavere deltakelse i barnehage enn andre, noe regjeringen mener er problematisk (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.44).

Da stortingsmelding 41 «Kvalitet i barnehagen» kom i 2008, var dette med en ønske fra regjeringen om å tydeliggjøre sin ambisjon om at barnehagene skulle være en arena med høy kvalitet. Her er det fra Jens Stoltenbergs andre regjering sin side et sterkt fokus på en helhetlig tankegang til læring, og at lek og omsorg skal være grunnelementene til nettopp læring. At barn skal oppleve mestring, få tro på egen kompetanse og oppleve glede rundt det å lære noe nytt skal stå i søkelyset og at språk skal først og fremst foregå gjennom de daglige aktivitetene barna er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.6). Departementet poengterer at de mener utviklingen med et større bruk av ulike verktøy som måler barns ferdigheter, er en feil retning (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.80). Dette

---

<sup>34</sup> Kontantstøtte er en kontantytelse som gis til familier som ikke benytter seg av barnehage. Det har vært og er fortsatt en politisk uenighet om denne ordningen. Argumentet mot er at denne ordningen kan føre til at enkelte familier velger å ha barn hjemme i stedet for barnehage, noe som kan ha innvirkning på blant annet en norskspråklig utvikling.



poengteres gjennom at meldingen skriver «Det er barnehagens arbeid som skal vurderes, og barnehagene skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s.78).

Stortingsmelding 24 «*Framtidens barnehage*» som kom i 2012, bygger videre på de samme prinsippene som stortingsmelding 41. Leken er det viktigste utgangspunktet for læring, og skaperglede, undring og utforskning skal være viktige elementer (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s.68). På tross av at det fortsatt er samme regjering som ved den foregående meldingen, kommer det frem en stor kontrast når det gjelder bruk av ulike kartleggingsverktøy. Der hvor den forrige poengterte at de mente dette var en utvikling i feil retning, sier Stortingsmelding 24 at man nettopp skal bruke disse ulike kartleggingsverktøyene som en måte å observere og vurdere enkeltbarn der man ser behov (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s.79). Dette på tross av, at de har satt ned et ekspertutvalg til å se på de samme kartleggingsverktøyene som konkluderer med at bruke av slike verktøy kan i verste fall være til skade, om det ikke blir brukt på en forsvarlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2012/2013, s.83). Det er også på denne tiden barnehagene blir flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet for å skape en bedre helhet i utdanningsforløpet. Dette, slik jeg ser det, fører også med seg et annet fokus når det gjelder måten barnehagene blir omtalt i dokumentene, og at dette kan være noe av årsaken til at man ser den type utvikling jeg poengterer ovenfor. Da tenker jeg først og fremst på at fokuset en helhetlig tilnærming til læring forsvinner noe, og fokuset på måloppnåelse hos enkeltbarn forstørres.

I 2013 tar Erna Solbergs første regjering over regjeringsansvaret, og i 2015 kommer Stortingsmelding 19 «*Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*». Her rettes det fokus mot at barna skulle kunne norsk før skolestart og ha med seg en lyst til å lære. De har klare ambisjoner om å utvikle innholdet i barnehagene for å sikre et tilbud av god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.5). Regjeringen mener de største utfordringene er at mange barn ikke kan godt nok norsk før skolestart, og at språkstimulering gjennom dagligdagse aktiviteter, samt språkgrupper må være en del av hverdagen i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.5). De peker på at skolene og barnehagene ikke kjenner nok til hverandres arbeid. Dette var også et av poengene som kom frem da L97 ble innført, noe som kan tyde på at tiltakene som ble gjort på den tiden, i all hovedsak ikke har

ført til de store endringene med dette arbeidet. Stortingsmeldingen legger videre vekt på at det er barnehagene og barnehagelærerne som trenger et kompetanseløft for å sikre dette (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016, s.58). Ansvar for å sikre en god overgang, ligger altså på barnehagene, slik man kan lese ut fra denne Stortingsmeldingen. Dette er noe som også Berit Bae er inne på når hun skriver at skolen har en sterkere posisjon i samfunnet enn barnehagene og de ulike pedagogiske tilnærmingene de to institusjonene har (Bae, 2018, s.95). Hun mener at der hvor disse to tradisjonene møtes og skal kombineres, er det en fare for at den sterkeste part – altså skoletradisjonen – går vinnende ut (Bae, 2018, s.95). Slik jeg ser det, er det ingen vinner, men heller to tapere om en slik situasjon oppstår, men ved å lese denne stortingsmeldingen med Baes tanker i bakhånd, *kan* det leses frem at hun har rett i sine antakelser.

#### 4.1.7.2 Spørsmålet og svaret tekstene stiller ut fra fokus på språktilegnelse

Hvis vi følger Gadamer's tenkning om å finne spørsmålet tekstene stiller, må dette i denne sammenhengen ses i lys av min problemstilling til denne oppgaven. Jeg har tidligere vært inne på hva jeg tolker som hovedspørsmålet disse dokumentene stiller, men ved å konsentrere meg kun om fokuset på språktilegnelse trer muligens et annet også frem. Mitt fokus har vært på overgang mellom to institusjoner og hvordan arbeidet med språkutvikling blir beskrevet. Jeg mener man kan argumentere for at disse tekstene arbeider ut fra å skrive frem et problem eller utfordring rundt dette temaet, for så å legge frem en løsning. Noe som ikke er et helt ukjent virkemiddel i et politisk landskap. Det er noe ulikt hva svaret er fra hvilken tid meldingene har blitt skrevet i og hvilken sittende regjering som har regjert til enhver tid, men spørsmålet synes å være den samme gjennom alle.

#### ***Hvordan sørge for at alle barn lærer seg norsk før skolestart?***

Å finne *et* svar på dette er i seg selv problematisk. Muligens ligger svaret i å snu fokuset.

Et fremtredende trekk i alle Stortingsmeldingene jeg har analysert er at man kan se en klar utvikling i hvilken grad leken har betydning, og at denne minsker i takt med årene. Det har

blitt et økt fokus på begrepet kvalitet, hvor kvalitet blir satt i sammenheng med på hvilken måte læringen foregår. At fokuset skifter fra en helhetlig tenkning med lek som utgangspunkt, og til en mer innøvd og satt form for «undervisning» kan skimtes mellom linjene. En av hovedårsakene til at språk blir vektlagt såpass mye, forsvares med at det skaper rom for inkludering av alle barn, uavhengig av etnisitet, kjønn og sosioøkonomiske forskjeller. Jeg vil argumentere for at de som ikke kan norsk, allikevel vil og får delta i leken. Dette fordi barn uttrykker seg gjennom både energi, tempo og toner (Rossholt, 2012), som jeg har vært inne på i tidligere kapittel.

#### **4.1.8 Forståelsens horisont**

Så lenge alt går som det skal, så lenge vi støter på meninger, oppfatninger eller handlinger vi uten videre kan innlemme i vår daglige oppfatning av verden, oppstår det ikke noe behov for å forstå (Krogh, 2014, s.28). Det er først når vi ikke lenger forstår, at vi må begynne å fortolke eller forklare handlinger og oppfatninger (Krogh, 2014, s.28). Gadamer snakker om forståelsens horisont hvor vår forståelse aldri er uten forutsetninger. Vi begynner aldri på bar bakke. Vi er nettopp alltid innenfor en horisont, men vi er ikke fanget av en denne horisonten. Vår forståelse er alltid under videre utvikling (Krogh, 2014, s.55). Nye momenter kan dukke opp for oss – i horisonten (Krogh, 2014, s.55).

Humaniora er en vitenskap. Dens oppgave er å gi oss sann og objektiv innsikt i de tekstene vi studerer (Krogh, 2014, s.57). Selv om objektivitet i seg selv, etter min mening, er relativt vanskelig å oppnå. Vi streber etter å forstå teksten, ikke oss selv. Ifølge Gadamer innebærer en forståelse en tilnærming mellom to historisk ulike forståelseshorisonter (Krogh, 2014, s.58). Spørsmålet blir om man forstår eller misforstår, og om man kan vite at sin egen førforståelse gjør en i stand til å avgjøre hva en annen har igjen forstått eller misforstått (Krogh, 2014, s.60). Forståelse bygger altså på en horisontsammensmelting, og innebærer at vi bygger videre på den forbindelsen mellom fortiden og vår egen horisont som vi alltid må forutsette (Krogh, 2014, s.62). «Å forstå tekster fra en tidligere periode forutsetter at vi også beholder en viss avstand, en viss distanse til det (Krogh, 2014, s.62)».

Å gjøre et forsøk på å forstå tekster gjennom et historisk perspektiv har vært særlig interessant og gitt nye perspektiver og refleksjoner rundt et stort og viktig tema, både før og nå. Å gå tilbake og prøve å lese tekster med datidens briller har vært utfordrende og på

mange måter uoverkommelig. Fortiden og dens syn på verden og samfunnet, vil alltid eies av den, men gjennom disse dokumentene har jeg allikevel fått et innblikk i hvilke krefter, politikk og faglig tankegang som var gjeldende. I mine øyne hadde L97 gode intensjoner, og man kan lese frem både politisk og faglig vilje for å få gjennomført denne. Det er mye som tyder på at det syvende og sist muligens var de økonomiske forholdene rundt som tippet vektskålen i favør til 10-årig grunnskole. Med et samfunn i stadig endring, og med politiske endringer sett i sammenheng med dette, kan mye tyde på at L97 aldri *egentlig* fikk en sjanse.

Det tar ikke mange år før de politiske føringene snakker et mer effektivisert og målbasert språk, og allerede på tidlig av 2000-tallet ble planene om Kunnskapsløftet, en ny læreplan for grunnskolen, startet. Da den kom i 2006, endret den også mye av det som ble vektlagt i L97. Dermed ble også fokuset på å bringe det beste fra barnehage og skole sammen det første året på barnetrinnet skjøvet mer til side.

Etter å ha lest, analysert og bearbeidet disse dokumentene har horisonten, og ikke minst min forståelse utvidet seg. Kunnskapen om hvordan det hele startet, endringene underveis og rundt hvordan og hvorfor vi er her vi er i dag, er større og bredere. Det betyr ikke at mine bekymringer, som jeg innledet denne oppgaven med å beskrive, har blitt endret eller mindre. Jeg stiller meg heller spørsmålet om barn nå har blitt mål for måling, for målingens skyld. Samtidig som mye kan tyde på at læring blir sett på som et middel til et ønsket sluttresultat, mer enn som en prosess. Derfor mener jeg det kan være interessant å se på hvordan offentlig sektor har utviklet seg gjennom disse årene, og om og hvordan dette eventuelt har vært med på å virke inn.

#### **4.1.9 Organisasjon, målstyring, resultater, effektivisering**

Samfunnet er i stadig endring, og med det dermed også offentlig sektor. Både barnehage og skole har på ulike og flere plan endret seg i årene mellom 1996 og frem til i dag. Man trenger ikke ha fulgt mye med i media de siste årene, for å vite og se at det har blitt skrevet mye om både barnehage og skole, slik som blant annet debatten om Osloskolen<sup>35</sup>, som har vært mest aktuell for min oppgave. Selv om skole og barnehage er to ulike institusjoner med ulike tradisjoner, rammeverk og læreplaner, kan man se spor av at de endringene som har foregått i skoleverket også har hatt ringvirkninger ned i barnehagefeltet. Barnehagesektoren

---

<sup>35</sup> En samlebetegnelse på alle skolene i Oslo.

ble en del av utdanningsforløpet og lagt under kunnskapsdepartementet i 2006, og dette har selvsagt også gjort sitt til å bidra til et tydeligere samarbeid mellom de to institusjonene, men også forventningene til kvalitet og dokumentasjon på arbeidet fra barnehagene.

Velferdsstaten har i de siste tretti årene opplevd et omfattende institusjonelt ombyggingspress, og i dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvilke endringer og konsekvenser dette har hatt for skole og barnehage. Offentlig sektor har tre viktige formål; lovgivning og policies for sentrale politikkområder, regulering og myndighetsutøvelse og tjenesteleveranser som blant annet skole og barnehage (Vanebo, 2011, s.23). I løp av de siste førti årene har staten som organisasjon og institusjon gjennomgått endringer som følge av endringskrefter og endringspress, og i 1990 årene ga dette utslag gjennom introduksjonen av Internett som ga kraftig momentum til globaliseringen og økt press mot den suverene nasjonalstaten (Vanebo, 2011, s.24). Begrepet velferdsstat omfatter et sett med policies som sikrer borgere økonomisk og sosial trygghet, men kan også føre til å underminere individualiteten (Vanebo, 2011, s.26), ved at borgerne blir preget av en avhengighet og passiv livsstil, hvor de forventer hjelp, men ikke ønsker å bidra med et høyt skattenivå (ibid). På grunn av dette kan man si at nye reformer og oppskrifter for hvordan organisere og lede har kommet frem, som har blitt kalt «New Public Management», som jeg så vidt har nevnt i innledende kapittel.

New Public Management (NPM) er ikonet for en ny liberalistisk reformbølge som tredde fram mellom det 20. og det 21. århundre (Klausen, 2011, s.48). Det finnes tre ulike bølger av utfordringer i den nordiske velferdsmodellen, den røde som hviler på sosialistiske verdier, en grønn som skjerper oppmerksomheten om økonomisk og økologisk bærekraftighet og den blå, som representerer en nyliberalistisk konservativ orientering som krever mer individualisme, konkurranse og bruk av markeder (Klausen, 2011, s.51), og det er i den blå bølgen NPM kommer inn. NPM er i seg selv en samlebetegnelse for en rekke delreformer og teknikker, som alle har til felles at de er inspirert fra det private og/eller en økonomisk og rasjonell tankegang (Klausen, 2011, s.51). Denne blå bølgen introduserer fra midten av 1980-årene og rundt 2000 tallet ble også Norge en del av denne reformbølgen. NPM kan deles opp i to ulike søyler; En økonomisk sølje med for eksempel fritt forbrukervalg, inntaksdekket

virksomhet og selektive lønnsforhandlinger<sup>36</sup>, og en søyle basert på organisering og ledelse som kan vise seg gjennom blant annet en strategisk team-ledelse og mål, ramme og evalueringsstyring (Klausen, 2011, s.53).

På 1990 - tallet kom det en bølge av reformer og man skulle kanskje forvente at tempoet blant de ulike reforminitiativene og deres radikale natur, ville føre til mer motstand fra mange politiske partier og interessegrupper. Selv om mange akademikere og forskere kritiserte reformene, så har det i det store og det hele ikke vært særlig motstand (Brunsson, 2011, s.89). Når det gjelder den faglige diskusjonen rundt L97, som jeg har vært inne på tidligere, handlet denne stort sett om at barnehager og skoler har ulike profesjonsinteresser og utdanningsfilosofiske forskjeller. Debatten endte likevel mot en 10-årig grunnskole, mye på grunn av økonomiske årsaker, samt en «lovnad» om at skolen for seksåringene skulle være vektlagt med leken som utgangspunkt. Det er nå i ettertid vanskelig å vite med sikkerhet om kritikerne så det som sannsynlig at ville være gjeldende også i årene fremover, eller om de erkjente at kampen om denne saken som allerede tapt. De som var for reformene brukte argumenter som at offentlig sektor ville endre seg, fungere mer effektivt og på linje med ønsker og behov fra befolkningene (Brunsson, 2011, s.89), men det er mye som tyder på at de ikke har vært like opptatt av å evaluere reformene for å se om de faktisk har oppnådd det de var ment til å gjøre (Brunsson, 2011, s.90). Selve evalueringen i L97 kom i gang allerede våren 1999, bare to år etter at den først kom i kraft. Man kan ut fra denne evalueringen lese at leken, som skulle få en viktig og stor del av førsteklasingers hverdag, bare 6 år etter at reformen ble innført, består mest av barns egen frilek innimellom de ulike skolefagene (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Den viser videre til at leken blir lite brukt som en inngang til temaarbeid, og også at lærerne selv ytrer at de ser liten sammenheng mellom lek og læring innenfor fagene (Norges forskningsråd, 2003, s.57). Dette i seg selv er oppsiktsvekkende, da L97 nettopp vektlegger dette prinsippet.

I årene etter har det vært lite dokumentasjon og evaluering for å se hvordan og om tankene bak L97 har endret seg med årene. For å få noen svar, kan det være interessant å gå tilbake i analysen av den nye læreplanen for grunnskolene som kom i 2006; Kunnskapsløftet. Fra lesning av denne kan man se et skifte i både intensjonen bak læreplanen og hvordan målene

---

<sup>36</sup> I Oslo skolen ser vi dette i at det blir delt ut mer penger til enkelte skoler, fritt skolevalg og muligheter for individuelle lønnsforhandlinger ut fra resultater.

for de ulike fagene er beskrevet. Språket i selve læreplanen er mer rettet inn mot hvordan man skal oppnå forbedrede læringsresultater for elevene, og oppskriften på dette blir presentert gjennom klare kompetansemål på alle trinn. Av de 23 målene beskrevet innenfor norskfaget, omhandler kun ett mål lek.

Interne markeder er en sentral del av NPM og de bygger både på den søylen som representerer fokus på markedsløsninger, og den søylen som er knyttet til nye prinsipper for organisasjon og ledelse (Busch & Vanebo, 2011, s.106), og en av de mest sentrale teoriene bak NPM er prinsipal-agent-teorien hvor det fokuseres spesielt på styringsproblemer mellom en prinsipal og en agent (Busch & Vanebo, 2011, s.107). Prinsipalen kan for eksempel være en rektor, og en agent kan være en lærer. Det sentrale er at prinsipalen, i dette tilfelle rektoren, er avhengig av agenten, læreren, for å nå egne mål. I Oslo skolen kan man se sporene av dette i nasjonale prøver og offentliggjøring av resultatet fra hver enkelt skole. Med et kritisk blikk kan man muligens si at i realiteten er det også en annen gjeldende prinsipal-agent-teori her, nemlig at læreren, som i seg selv er en agent, også blir en prinsipal for elevene, som igjen blir agenter for å sikre resultatene, ikke bare for læreren, men rektor og da igjen skolen i seg selv. Noe som er en relativt stor rolle/oppgave å legge på unge mennesker uten gode nok kanaler eller forståelse til å kritisere eller påvirke dette i noen meningsfull større grad. Dette er noe også Einarsdottir m.fl. er inne på i sin forskning der de beskriver demokratiske verdier er direkte relatert til barns rettigheter og muligheter til å påvirke sin hverdag og samfunnet de lever i (2015, s.100). De fant i sin forskning av rammeplaner fra nordiske land at dette er det institusjonene som er ansvarlige for å sørge for (Einarsdottir et.al, 2015, s.104), og dermed kan man si at hele barnehagens profil og identitet står i fare om denne prinsipalen jeg forespeiler her skulle skje.

For i en slik situasjon blir det sentrale spørsmålet hvordan prinsipalen skal sikre seg at agenten utøver en adferd som er i prinsipalens interesse. Prinsipalen sitter altså i en maktsituasjon som agenten til en viss grad må akseptere for å forbli i systemet, samtidig som han eller hun er avhengig av de handlingene som utføres av agenten (Busch & Vanebo, 2011, s.107). Det er tre hovedårsaker til at agentrelasjoner er problematiske; ulik målstruktur hos prinsipal og agent, asymmetrisk informasjon og ulik risikoaversjon hos de to. Når det gjelder ulik målstruktur kan for eksempel lederen ha andre mål enn medarbeiderne, for eksempel økonomi versus kvalitet, eller at de har samme mål, men at de tolker brukerens behov ulikt

(Busch& Vanebo, 2011, s.107). Innenfor agentteori er det lagt en forutsetning at individene vil utøve en nyttemaksimerende adferd, som vil si at de i størst mulig grad forsøke å maksimere egen nytte. Kombinert med ulik målstruktur kan dette føre til at enkelte medarbeidere vil utnytte den friheten som ligger i eget handlingsrom, til i det skjulte å arbeide mot mål som ikke er avklart med ledelsen (Busch& Vanebo, 2011, s.107).

Mål og resultatstyring har vært et overordnet styringsprinsipp i staten siden slutten av 1980-tallet. Det skal sikre at ressursene blir brukt til aktiviteter som gir gode resultat og måloppnåelse (Opstad & Rolfsen, 2011, s.133). Både internt og eksternt har det vært stor etterspørsel etter informasjon om hvordan ressurser anvendes for å ha et hjelpemiddel til bedre å være i stand til å prioritere bruken av ressursene. Som et resultat av dette har det blitt satset på å utvikle resultatmål for offentlig virksomhet (Opstad & Rolfsen, 2011, s.133). Målestokkanalyse er en prosess der en kontinuerlig måler og sammenlikner prosessen og resultat med andre sammenliknbare virksomheter for å få informasjon til å identifisere og gjennomføre forbedringstiltak<sup>37</sup> (Opstad & Rolfsen, 2011, s.133). Hvis virksomheten er forbrukerorientert, som jo skoler er, er det større aksept for å bli vurdert, spesielt hvis virksomheten blir utsatt for ytre press for omstilling/effektivisering. En lærerprofesjon kan oppleve det som urettferdig i forhold til sin egenart og mangfoldighet at resultatet blir målt og kvantifisert i få dimensjoner og der store deler av oppgavene ikke fanges opp ved hjelp av måleinstrumenter (Opstad & Rolfsen, 2011, s.135). Men samtidig har profesjonen og virksomheten behov for å kunne dokumentere hva den produserer. Å ha et system for evaluering av arbeidet er viktig for motivasjon, læring og å kunne forbedre resultatet av arbeidsinnsatsen.

Både i læreplaner for skolen og tilsvarende rammeplan for barnehager er det utarbeidet tydelig mål og hvordan personalet skal arbeide for å oppnå disse. Det er også blitt et tydeligere krav fra samfunnet om innsikt i måloppnåelser og dokumentasjon på arbeidet som blir gjort, noe som først og fremst er positivt. Det kan være med på både og gi innsikt, men også skape en bedre forståelse og faglig respekt for arbeidet til profesjonsutøvere. Det som er viktig, er å skille mellom denne type dokumentasjon og dokumentasjon som går på enkeltbarn. Nå som plikten til å vurdere norskkunnskaper flyttes til kommunen, og bort fra

---

<sup>37</sup> Et eksempel på dette kan være nasjonale prøver.



barnehage og helsestasjoner, er det kommunen som har makt til hvordan dette skal kartlegges og da også hvem som får innsyn i dette.

#### 4.1.10 Programmer, kartlegging og standardiserte verktøy

Jeg har gjennom denne oppgaven belyst faglige og politiske endringer fra 1996 og frem til i dag. Med problemstillingen min har jeg ønsket å se på hvordan arbeidet med norskspråklige ferdigheter er og eventuelt har endret seg gjennom tid. Spørsmålet jeg derfor har søkt gjennom å analysere ulike dokumenter er nettopp å finne svaret på hvordan denne utfordringen skal løses. Mye kan tyde på, etter min mening, at dette svaret synes å ha blitt standardiserte kartleggingsverktøy og programmer. Dette skal jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet.

Barnehagen har blitt et attraktivt marked for produsering av ulike programmer og kartleggingsverktøy (Pettersvold & Østrem, 2012, s.12). Sentrale og lokale myndigheter har gjennom politiske føringer og kommunale planer sørget for at det er fritt fram for en rekke aktører utenfor barnehagene til å sette sitt preg på barnehagens politikk (Pettersvold & Østrem, 2012, s.12), og etter mitt syn, pedagogikk.

Stortingsmelding 41 «Kvalitet i Barnehagen» representerer et vendepunkt i barnehagens historie, da meldingen innebar at kartlegging i barnehager ble legitimert på en helt ny måte (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.95). Formålet skulle være å oppdage de som trenger ekstra språkstimulering og å kunne tilby dem tilrettelagte språkstimuleringsverktøy (ibid). Derfor ønsket departementet å innføre et krav om at alle barnehager skulle gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007, s.95). Hvordan dette skulle gjennomføres, med bruk av hvilket verktøy og hvordan man kan ta høyde for morsmål, sier meldingen ingenting om.

Myndighetenes satsing på utdanning og barnehage rammes inn av en økonomisk logikk der små barn forstås som investering i nasjonens bruttonasjonalprodukt ifølge Pettersvold & Østrem (2012, s.15). Kartlegging gjennom standardiserte verktøy handler først og fremst om jakten på det normale barnet (Pettersvold & Østrem, 2012, s.19). Holten skriver at barnehagelærere<sup>38</sup> har en kunnskapsbase som blir førende for synet på barn og hva som defineres som normalt, og hva som blir definert som unormalt (2011, s.188). Dette gir meg assosiasjoner om hvor fort det er å bruke dikotomier<sup>39</sup> i språket vårt, og dermed definere andre mennesker som noe fremmed fra oss selv. Mennesker har et behov for denne type

---

<sup>38</sup> Her vil jeg legge til at i denne sammenhengen regner jeg inn styrere, fagledere, rektorer og lærere.

<sup>39</sup> Definisjon av dette begrepet; en oppdeling av to kategorier som gjensidig utelukker hverandre.

kategorisering for å forenkle hverdagen sin, men som profesjonsutøvere i et yrke basert på arbeid med nettopp andre mennesker, stiller det krav til å være bevisst sitt eget behov for denne kategoriseringen og hva den gjør med personalets profesjonalitet. Holten skriver videre om dette normalitetsbegrepet, hvor komplekst det er og hvor mye maktbruk som ligger i det. Språket vi bruker er ikke uskyldig (2011, s.189), og selv om mange begreper nok brukes til dels ubevisst, fratar det ikke personalets ansvar for definisjonsmakten det medfører. Kan man som profesjonsutøvere egentlig tillate seg å definere barn ut fra forutbestemte syn på hva som er normalt? Selve begrepet normal benyttes nok ikke så ofte lenger, slik jeg ser det, da dette er et begrep de fleste assosierer med nettopp det å dømme eller betegne andre på en nedsettende måte. Det betyr ikke dermed at det ikke benyttes en slik form for kategorisering og språklig makt i samfunnet, og i barnehager og skoler allikevel. Det kan virke som at det bare har blitt funnet andre begrep som pakker det man egentlig sier bedre inn, og dermed også blir oppfattet som mer legitimt. Begreper som språksvak, ikke skoleklar, ikke adekvat norskspråklig uttalelse/forståelse er noen av disse begrepene som det kan virke som blir heftet på barn, som igjen betyr at «noen», «de andre», følgelig er det motsatte. Faren i å bruke nettopp slike dikotomiske begreper når man skal omtale barn er at de plasseres inn i en bås, og blikket man ser med blir preget av dette. Kartlegging handler nemlig ikke om å se barnets ressurser, men om å identifisere feil og mangler og sortere dem som mestrer fra dem som ikke mestrer (Pettersvold & Østrem, 2012, s.49).

Når pedagogikk blir en vare og velferdsordninger blir et marked, utfordres profesjonsutøvere og fagmiljøene til å skjelne mellom hva som er faglig holdbart, hva som i beste fall er gode intensjoner, og hva som er drevet ut fra andre interesser enn å tjene det egentlige formålet (Pettersvold & Østrem, 2019, s.11). «Helt siden programinvasjonene startet, har uavhengige forskere vært kritiske til programmenes innhold og praksisen de fører med seg, hvor kritikken de retter går på syn på barn, synet på kunnskap, troen på en quick-fix-løsning, et svakt faglig fundament, manglende åpenhet og det kommersielle aspektet (Pettersvold & Østrem, 2019, s.12)». Et premiss for programmene er at det finnes store problemer, eller at store problemer kan oppstå (Pettersvold & Østrem, 2019, s.16). «I økende grad er det blitt legitimt å snakke om barn med problemer, barn som er urolige/utagerende, har språkvansker (Pettersvold & Østrem, 2019, s.17)». «Når oppmerksomheten rettes mot problemer hos barna, og ikke forhold i utdanningsinstitusjonene, samfunnsmessige

tendenser eller politiske forhold, kan dette bidra til en avsporing og avpolitisering av diskusjoner om vilkårene i institusjonene (Pettersvold & Østrem, 2019, s.19)». Det kan synes som om disse programmene fører med seg en tankegang om at man blir mer opptatt av hva barna mangler, enn hva de kan (Pettersvold & Østrem, 2019, s.28). Når man ønsker å registrere og kartlegge barns språkutvikling må man fastlegge hva det er som inngår som sentrale elementer i det fenomenet man ønsker å måle (Holm, 2019, s.104). I forhold til måling av barns språklige utvikling, må det fastsettes et språksyn, en forståelse av hva språk er som fenomen.

Programmene som blir brukt ute i barnehagene orienterer seg mot det barnet ikke kan, og mot å bringe barnets språk i overensstemmelse med forestillingene om hva som synes å være adekvat ut fra alder, og en «normal» utvikling (Holm, 2019, s.112). Programmene er rettet mot barn med norsk som morsmål og eneste språk, som igjen innebærer en risiko for flerspråklige og med et annet morsmål enn norsk, da det kan se ut som de ikke har en adekvat språkutvikling (Holm, 2019, s.113). «Barnehagelæreren som skal benytte seg av disse programmene blir forespeilet kontroll over ellers usikre lærings-, og utviklingsprosesser, så lenge de tar i bruk rett metode (Holm, 2019, s.65)».

Utviklingspsykologiens teorier kan nok for mange oppleves som trygge og forutsigbare, da det opereres innenfor bestemte strukturer og rammer (Holten, 2011, s.194), og det gjøres i beste mening og med gode intensjoner (Borgnon, 2007, s.267).

Dokumentasjon blir dermed i større grad handlende om å beskrive og analysere barn og ulike hendelser, og det blir vanskelig å tenke, gjøre, føle og dokumentere utenfor stier som allerede er kjente, vante og avmerka på kartet (Olsen, 2015, s.72). Slike registreringskrav, ifølge Sandvik har noen mulige virkninger, hvor intensjonen om å øke barns språklige kompetanse, snarere kan være med på og heller avbryte og forkorte (2011, s.58). Sandvik bruker i sin artikkel et eksempel om leseøker som skal registreres, men virkningene hun beskriver, kan, etter min mening, like gjerne være mulige virkninger når man snakker om andre øker enn lesning, så som «språkgrupper», «fokusgrupper» og lignende. Virkningene kan være at ofte blir tiden det skal ta blir fastsatt på forhånd, konsentrasjonen blir på det som skal gjennomføres og ikke her og nå, og at det ikke er tatt hensyn til at mennesker er i bevegelse (Sandvik, 2011, s.57). Protokoller skaper travelhet i sin systematikk, formalisering

og kontroll, barnas egne innspill begrenses og det gir ikke rom for barns egne kroppslige kommentarer(Sandvik, 2011, s.57).

Det ligger store utfordringer i å skulle slippe kontrollen, kjenne på kaos og uorden og tenke utenfor allerede etablerte tankemønstre og oppfatninger av verden (Holten, 2011, s.193), dessuten kan det også ligge en forståelse av pedagogens arbeid som i at de skal «kvalifisere» barna til å møte de krav som samfunnet stiller (Holten, 2011, s.190). Det argumenteres for at utviklingsteorier må tenkes på nytt. Dette innebærer at man går utenom rammene og perspektivene som dominerer feltet i dag, hvor disse teoriene har begynt å fungere som «ekte» modeller av virkeligheten (Holten, 2011, s.192). I stedet for å se og anerkjenne at barn lærer og utvikler seg i ulike kontekster (Holten, 2011, s.192).

Oppfatninger av hva som fremstår som «sant» og «virkelig» konstrueres blant annet diskursivt i relasjonen mellom tekst, leser og et sosialt kunnskapsfelt (Skoglund, 2011, s.39). Det kan tenkes at ideen om utviklingen som en lineær linje med faste mønstre, har ført til at diskursen om det normale og dermed det unormale barnet eksisterer ute i barnehagefeltet. En diskurs er, i følge Skoglund noe som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og praktiserer handlinger i spesifikke områder i våre liv (2011, s.41).

Gjennom sin regulerende funksjon kan diskurser organisere våre daglige erfaringer gjennom å lede våre ideer, tanker og handlinger i en spesiell retning (Skoglund, 2011, s.41). Om en slik diskurs får leve videre gjennom myndighetenes politiske føringer og programmer som blir lagd med denne teorien, vil faren være at selv om forskning viser til at utvikling ikke nødvendigvis kan plasseres i en slik linje, vil allikevel denne diskursen leve videre, og få virkninger på både arbeid og syn på barn.

Utviklingspsykologiens intensjoner er å hjelpe barn, og den hjelpen består av å oppdage og identifisere avvik tidlig, for deretter å iverksette tiltak (Pope, 2011, s.117). Det er en stor etterspørsel etter verktøy for kartlegging og måling av de minste barnas mulige språklige, kognitive og atferdsmessige avvik (Simonsen, 2012, s.225). En pedagogisk praksis hvor barn kontinuerlig settes under lupen, der barns mangler skal identifiseres og tiltak iverksettes, har i mange sammenhenger blitt ensbetydende med sosial utjevning (Pope, 2011, s.117). I stedet for og kritisk å vurdere å endre pedagogisk praksis, utarbeides det særskilte tiltak som rettes inn mot det enkelte barn (Pope, 2011, s.117), og barn på grunnlag av sin bakgrunn

kategoriseres som mangelfulle, som igjen brukes til å rettferdiggjøre omfattende kartlegging av enkeltbarn, politisk bestemte læringsmål og resultatindikatorer (Pope, 2011, s.125). På den måten kan barnehagepersonalet være med på å gi resultater og målbar læring en større grad av viktighet enn prosessene og menneskene som befinner seg i dem (Pope, 2011, s.118).

Sosial utjevning og sosial rettferdighet bør handle om å arbeide mot en positiv hverdag for alle barn (Pope, 2011, s.119), og når Simonsen beskriver et prosjekt hvor nettopp funnene er at språkutvikling er sosialt situert hvor læring skjer best der man har mulighet til interaksjon og samhandling med omgivelsene (2012, s.219). Derfor kan det være grunn til å anta at det å bli tatt ut av gruppen, kan skape negative konsekvenser. Her vil jeg poengtere at det er en stor forskjell mellom og ikke mestre det norske språket, og det å ha en forsinket språkutvikling uavhengig av hvilket språk barnet blir møtt med de første leveårene. Når jeg allikevel bruker dette argumentet inn i teksten, og opp mot barn som ikke mestrer det norske språket, er det fordi det, etter min mening, ofte blir satt inn spesialpedagogisk hjelp eller benyttet tiltak/programmer utviklet med samme pedagogiske arbeidsmetode på både barn som har en forsinket språkutvikling, og på barn som, av ulike årsaker, ikke har «et godt nok» norskspråk før skolestart. Begrepet sosiale klasser er så godt som ute av pedagogiske situasjoner, men det betyr ikke at det ikke eksisterer og at det blir en form for kategorisering hvor man befester forskjellene mellom mennesker (Pope, 2011, s.121-122). Det å bli tatt ut av fellesskapet og gruppen, og samtidig blir usatt for kartleggingsverktøy hvor det finnes bare et rett svar, er ikke med på å påvirke barns liv i en positiv forstand, men heller det motsatte. Sosial utjevning handler om å gi alle mennesker like muligheter. Tanken om å gi spesialpedagogisk hjelp for å gi nettopp like muligheter til alle barn, er nødvendigvis ikke feil. Problemet, i følge Pope, er når kategorien «normal» ikke utvides i møte med ulike barns sosiale og kulturelle bakgrunner, og når man gjentatte ganger møter barn som ikke passer inn i denne normalkategorien, kan det være grunn til å spørre seg om det er kategorien eller barnet, som bør kategoriseres som mangelfullt (Pope, 2011, s.117).

Tønnessen (2011, s.124-127) viser til PISA undersøkelsene tidlig på 2000-tallet som gjorde at både det politiske miljøet og fagmiljøet så grunner til bekymringer i forhold til hvordan barn og ungdommer i Norge ligger an i blant annet skriftlig og muntlig norskforståelse. Det kan på mange måter synes som det er her «alarmen» går og tiltak blir iverksatt, da med blant annet

veksten av standardiserte verktøy og programmer for å sikre en god norskspråklig utvikling. I årene etter har ikke dette ført til bedre resultater i samme undersøkelse, men heller det motsatte. Det kan tyde på at metodene man hittil har lent seg på og stadig utvikler og implanterer inn i barns hverdag, på mange måter kan sies at ikke fungerer som optimalt og at det kan være tid for å tenke i andre retninger.

## 5.0. KONKLUSJONER/VIDERE FORSKNING

Min ambisjon med denne studien var å se på de historiske, samfunnsmessige og politiske endringene barnehager og skoler har stått ovenfor de siste 24 årene. Sett ut fra da L97 ble innført og hvilke konsekvenser dette har hatt, spesielt med tanke på seksåringene og den norske språkutviklingen før skolestart. Hovedfunnene og nå med et forsøk på å lande i form av en konklusjon, må sies å være at det er en endring i fokuset på lek i skolen siden L97 ble innført. Dette er nok ikke verken kontroversielt eller et særlig nyoppdaget funn å påpeke og hevde innenfor fagfeltet. Jeg mener allikevel at det er viktig å belyse og ikke minst være klar over den historiske og politiske endringen.

Det som er mer betenkelig er å se hvordan de samme bekymringene som lå til grunn før L97 ble innført, på mange måter har blitt «innfridd». Samtidig som man også, til en viss grad, kan se politisk innflytelse som leder mer mot å skape en hverdag for femåringene som er mer målstyrt, enn å sørge for at seksåringene får en hverdag basert på en lekbasert tilnærming til læring og mestring.

Diskusjonene og debattene rundt dette temaet er et høyst aktuelt tema både politisk og ute i media. Det har derfor i løp av perioden jeg har arbeidet med denne oppgaven, kommet nye politiske føringer som også kunne vært interessant å se videre på i en eventuell videre forskning. I løp av 2020 kommer det en ny læreplan for grunnskolen, og i slutten av 2019 kom det en ny Stortingsmelding som legger føringer for både barnehage og skolefeltet i årene som kommer. Denne Stortingsmeldingen har fått navnet «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*». (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). Intensjonen med denne meldingen, er i følge Solbergs regjering at den skal sørge for inkludering med et tettere samarbeid med det spesialpedagogiske feltet (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). De vektlegger fortsatt de fem grunnleggende ferdighetene som tidligere Stortingsmeldinger har vært inne på, som de viktigste målene (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s.9). De presiserer viktigheten av at alle barn skal kunne godt nok norsk før skolestart som den viktigste faktoren for at alle barn skal bli inkludert i fellesskapet. Ser man dette opp mot Solbergs regjeringens utspill i media om et ønske om å prøve ut fleksibel skolestart, kan man gjøre seg tanker om at det handler om å utsette skolestarten til de barna som eventuelt ikke har et godt nok norskspråk ved førskolealder. Dette er i så fall en skremmende tanke slik jeg ser det. Etter mitt syn trenger



ikke barn nødvendigvis å kunne norsk for å bli inkludert, men de trenger å bli inkludert for å lære seg norsk. Det finnes ingen steder i meldingen noe om viktigheten av morsmål, som er en stor del av et menneskes identitet, og man kan spørre seg om vi i forsøket på å skape broer, heller er i ferd med å skape grenser mellom oss og *de*.

De av oss som har vært i møter med barn og sett lek på nært hold, vet at barn gjør sitt ytterste for å delta i lek, og kompenserer eventuelle språklige utfordringer med kropp og mimikk, som gjør at de får delta på lik linje. Derfor er det urovekkende å se at fokuset fortsatt retter seg mot nettopp norskspråklige ferdigheter i såpass stor grad. Uten menneskelig nærhet og kontakt, hjelper ingen skolefag og reformer. Grunnmuren i hvert enkeltbarn må bygges, både i familien, men også i barnehage og skole. Lek, humor og omsorgsfull kontakt er med på å bygge denne grunnmuren. Det er viktig å gi plass til dette og la barna leve i et miljø hvor de blir sett, hørt og forstått slik at de blir sterkere psykisk og kan takle mostand senere. Som jeg har vært inne på tidligere, kunne muligens målet med norskspråklige ferdigheter bedre lykkes med å snu fokuset og se lek og samspill som en inngang til dette.

Språk er viktig. På mange måter kan man argumentere for at det er en essensiell del av det å være en likeverdig deltaker av samfunnet. Det skaper tilhørighet og en viktig bidragsyter til følelsen av fellesskap. Et felles språk er også viktig for å sikre at alle innbyggere får og har tilgang på lik informasjon og muligheter. Jeg tror dette kan oppnås like fullt, om ikke i større grad hvis man hadde satt fellesskap som et hovedmål.

Det å tenke nytt i barnehage og skole, i takt med endringene i samfunnet generelt er viktig. For at dette skal skje, vil jeg argumentere for at de ansatte må få både handlingsrom og tillit. Jeg mener det må være en kultur i institusjonene for å tenke fritt, stille kritiske spørsmål, reflektere over egen praksis, samt det å våge å prøve ut nye arbeidsmåter. Det er allikevel bekymringsfullt hvis de nye arbeidsmåtene og metodene skulle komme fra aktører som også har med seg kommersielle interesser som handler om penger og definisjonsmakt, i større grad enn et pedagogisk grunnsyn. På den måten kan man risikere at profesjonsutøvere blir umyndiggjort fordi de blir pålagt å bruke bestemte pedagogiske programmer, manualer og kartleggingsverktøy som eksterne aktører har utviklet. Dette kan igjen føre til at profesjonelt skjønn blir hemmet.

Kvalitetsbegrepet går igjen i alle dokumentene jeg har analysert, men det paradoksale er at kvalitet burde først og fremst handle om de ansatte, og ikke metodene og programmene som blir brukt. På den måten kan man si at kommersielle aktørers interesser og innflytelse kan være en trussel mot innhold, autonomi og metodefrihet, som igjen vil få konsekvenser for innhold og handlingsrom i barnehagene. Kunnskapen vi har om barn og utvikling blir erstattet av troen på pedagogiske verktøy og metoder, som blir stående som et hinder for barn-ansatt-relasjonen. Dette er, etter min mening, en utvikling i feil retning.

## 6.0 LITTERATURLISTE

- Arnesen, A.-L.(2012) Inkludering. Perspektiver I barnehagefaglige praksiser. En innledning.
- Arnesen, A.-L. (red) Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. (s.126-148) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*, Oslo: Høyskolen i Oslo.
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, Thomas L & Luckmann, Thomas (2006) *Den samfunnsskapte virkelighet*, Bergen: Fagbokforlaget
- Berger, Thomas L & Luckmann, Thomas (6 opplag 2015) *Den samfunnsskapte virkelighet*, Bergen: Fagbokforlaget
- Borgnon, L. (2007) Conceptions of the self in early childhood: territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3): 264- 274
- Brogström, S.(2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehavn til skole. Oslo: *Nordisk pedagogic*, Vol 23 :148 – 168.
- Brunsson, N. (2011). New Public Organisations. A Revivalist Movement. I Busch, T. Johnsen, E. Klausen, K.K. Vanebo, J.O (red) (s. 89 – 103). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. (2018) *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage, skole og aktivitetsskole*: Oslo kommune
- Cummins, J (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahl, Øyvind (2007) *Møter mellom mennesker, interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement. (1996) *Læreplanverket for den 10årige grunnskolen*. Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement.

Dwyer, S. & Buckle, L. Jennifer (2009). The Space Between. On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8, 1, s. 54-63.

Einarsdóttir, Johanna, Puroola, Anna – Maija, Johansson, Eva Marianne, Brostrøm, Stig & Emilson, Anette (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2014.970521>

Evdsten, M. & Haakanes, B. (Udatert). Utdanningsetaten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (2015). *SPROFF – Språkprogram for førskolebarn. En veiledning med bakgrunn og innføring*. Oslo: REDINK

Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.

Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringers klasserom*. Stockholm: HLS Forlag

Germeten, S. (2012) Observasjon og sannhet. I Rønbeck, A.E. (Red) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Aarhus Universitetsforlag

Gilje, Nils (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Oslo: Det norske samlaget.

Greve, A. Jansen Thorsby, T. & Solheim, M. (2014) *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (1995) Formulering av utdanningspolitikk. Om skulefritidsordninger og skule for 6-åringar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 1/95 s 3 -12. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2001) Evalueringa av reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 5/2001 s 417 – 429. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2003) Evalueringa av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av reform 97. *Norges forskningsråd*. s 1 -110.

Hognes, H. D. (2011) Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng. I A.M. Otterstad og J. Rhedding-Jones (red.) (s. 55-69). *Barnehagefaglige diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holm, L. (2019) Er dit barns sprog alderssvarende?. I Pettersvold, M & Østrem, S. *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern.*(s. 101-118) Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Holten, S. I. (2011) Språklig mangfold og normalitet. I Otterstad, A-M. og Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s.187-199) Oslo: Universitetsforlaget.

Holten, S.I. (2009). Barn av språket. En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster. Masteroppgave i barnehagepedagogikk, Høyskolen i Oslo, nr. 1 2009. Oslo: Høyskolen i Oslo.

Holten, S.I. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I Rønbeck, A.E.(Red). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A. Tufte, P.A. & Christoffersen, L.(2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Karlsen, G,E (2001). Implentering av utdanningsrefomer. I Hovdenak, S. S. (Red). *Perspektiver på reform 97*. (s 19- 37).Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Klausen, K.K (2011). Fra Public administration over new PA til NPM – en fortolkningsramme for reformer. I Busch, T. Johnsen, E. Klausen, K.K. Vanebo, J.O (red) (s.48 - 61). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver.  
Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2003-2004) Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring*.  
Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2006-2007) Stortingsmelding 16 – *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet

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

Kunnskapsdepartementet(2012-2013) Stortingsmelding 24 – *Framtidens barnehage*.

Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet(2015 – 2016) Stortingsmelding 19 – *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2019 – 2020) Stortingsmelding 6 – *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet

Kvale, S. & Brinkmann, S.(2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillemyr, F. O (2012). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Lilndgren, A.-L & Sparrmann,A. (2003) Om att bli dokumenterad: etiska aspekter på førskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1), 58-69.

Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Norges Forskningsråd (2003) *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av reform 97*. Oslo.

Nordahl, T.(2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Olsen, R. (2015) Dokumenta(K)sjon – om å gjøre (ut)forskningspraksiser forskjellige. I Otterstad, A. M og Reinertsen A. B. (red) *Metodefest og Øyeblikksrealisme* (s. 63-79). Bergen: Fagbokforlaget. (17 s.)

Opstad, L. & Rolfsen, H. O. (2011). Fungerer målestokksanalyse som et styringsverktøy i offentlig sektor? I Busch, T. Johnsen, E. Klausen, K.K. & Vanebo, J.O (red) (s.133 - 146). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersvold, M & Østrem, S (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.

Pettersvold, M & Østrem, S (2019) Problembarn og programinvasjon. I Pettersvold, M & Østrem, S. *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*.(s. 7 – 36) Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Pope, L.A.(2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. . I Otterstad, A-M. og Rhedding Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s.114-128) Oslo: Universitetsforlaget.

Rossholt, N(2012) *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU.

Rossholt, N. (2015). En posthuman kropp; en endeløs kollektiv dans sammen med Deleuze og Guattari. I Otterstad, A. M og Reinertsen A. B. *Metodefest og Øyeblikksrealisme*. Bergen: Fagbokforlaget s. 214-226

Rye, J.F. (2013) Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*. Nr. 02/2013 s 169 – 189. Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, Ninni. (2011). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I Afdal, G. Røthing, Å & Schjetne, E. *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon. Forstyrrelse. Ekspansjon*. (s 52 – 69). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Simonsen, E.(2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I I Arnesen, A.-L. (red) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s.214 - 227) Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelmo, R. (2001). Den nye småskolen – realiteter, utfordringer og kritiske perspektiver. I Hovdenak, S. S. (Red). *Perspektiver på reform 97*.(s 171 – 186). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I Otterstad, A-M. og Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 39-52) Oslo: Universitetsforlaget.

Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst og fall? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 04/2017 s 283 – 305. Universitetsforlaget: Oslo

Steinnes, J. (2011). For mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegrepets vibrasjonssentrum. I Steinsholt, K. & Dobson, S. *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. (s. 193-210).

Telhaug, O. A (1995) Reform 97 - planene om 10-årig grunnskole i samtidshistorisk betydning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 06/95 s 279 – 294. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, K.L (2011) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan for Kunnskapsløftet. Hentet fra URL. (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>)

Vanebo, J.O. (2011). Institusjonell ombygging av staten og offentlig sektor. I Busch, T. Johnsen, E. Klausen, K.K. Vanebo, J.O. (red) (s.22 - 33). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.



