

Barnehagerevolusjon!

Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer.

Morten Solheim (2010)

Høgskolen i Oslo,
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Master i barnehagepedagogikk

Til Mathilde Josefine

Forord

Denne oppgaven springer ut fra et mangeårig engasjement for barnehagen og for alt som smyger seg rundt den. Nå har jeg fanget barnehagepolitikken for et øyeblikk, og klistret den til disse sidene. Jeg håper det skaper dialog!

Takk!

Mine uunnværlige kolleger og venner i Habitus, Pedagogisk Forum og Høgskolen i Østfold

Brit Nordbrønd og Ann Merete Otterstad – for innspill til kritisk tenkning

Berit Bae – for veildende og inspirerende samtaler

Anne Greve – for vårt fantastiske samarbeid og ditt engasjement i arbeidet med oppgaven. Din veiledning har vært uvurderlig!

Lene Chatrin – fordi du er en fantastisk venn!

Nina Johannesen – for ditt skarpe blikk og store hjerte

Mamma og Pappa – fordi dere er mamma og pappa som alltid tror på det jeg gjør

Kirsti – fordi du er en søster jeg er glad i

Mathilde Josefine – onkels beste

Alle venner som fortsatt er venner selvom jeg ikke har tatt telefonen lenge

Og til slutt, tusen takk kjæreste Maria, for at du hele veien frem til slutten av arbeidet med denne oppgaven har fortalt meg at jeg er både flink og nydelig. På motløse dager er slike ord fra en kjæreste av enorm betydning.

Summary

Title

Kindergarten Revolution! Early learning for Social Cohesion: Critical readings of contemporary changes in Early Childhood Education Politics

Theme

It's great social changes in our time, especially related to children in preschool age. UNICEF (2008) points out that there is a general trend for western industrial countries that the majority of children in preschool age spend their daytime in institutions. In Norway, the proportion of children (1-5 years) in day care increased from 36 percent in 1990 to over 96 percent in 2010. This social change has contributed to making kindergarten a growing political interest. Some politicians have named this change a revolution – A kindergarten revolution.

This dissertation focuses on contemporary changes in Norwegian kindergarten politics. The changes that have caused this so-called 'revolution' have been focused on making the kindergarten an educational offer for all children, through increasing the number of kindergartens and lower the parental fees. In the wake of this quantitative focus on day care, the focus has now been moved to the kindergartens content and quests. This dissertation deals with a critical issue of kindergarten politics, which has been expressed both during and following the quantitative reform: Early learning for social cohesion.

The argument that early learning is a vital and necessary measure for social cohesion in Norway has recently grown in strength. Through my analysis I seek to find the sources that form the basis for this argument, and the scientific traditions on which these sources are based.

Methodological and Theoretical approaches

Throughout the thesis I approach the subject in two different ways. First, I search the sources as a basis for arguments for changes in kindergarten politics. Second, I do critical readings of these sources, through a critical theoretical approach. I put the Norwegian philosopher Hans Skjervheims texts as the basis for the critical readings. Skjervheim is seen as a pioneer of the philosophical tradition that in the early sixties was critical of the positivistic academics in the humanities and social sciences.

His criticism of the established pedagogy was that it to a large extent built on a positivistic tradition of sciences that helped objectify human beings. Skjervheim claimed this view of knowledge turned education into a technical practice. I've found

Skjervheim criticism of the Norwegian educational system in the 60 -, 70 - and 80-century interesting as a basis for analyzing the current kindergarten politics.

A major change in the Norwegian kindergarten sector in recent years is that the kindergarten is now seen as the first part of education process. This means that kindergartens have changed from being a subject of social policy, to be an educational policy issue. In this context it is interesting to make use of Skjervheims perspectives.

Some central findings

The focus on the importance of early learning for social cohesion has helped change the Norwegian kindergarten's educational content. The Nordic day care model has in an international perspective been praised for having a holistic approach to learning within a social pedagogical tradition. This tradition is now being transformed into something more similar to the English/US and French preparatory school tradition. My analysis shows that the sources underlying these changes are largely based in efficacy studies from countries that are not comparable to Norwegian conditions. Essentially this is all about studies of preschool interventions targeted at children of disadvantaged families in the United States from the 1960s onwards. These studies are based on a positivistic research tradition, a tradition that I show violates the human vision that the Norwegian kindergarten's educational content has been traditionally buildt on, as reflected in both the Norwegian national Curriculum for kindergartens.

Innhold

Forord.....	3
Summary.....	4
Innhold.....	6
<u>Kapittel 1: Bakgrunn</u>	9
Prolog.....	10
1.1 Tematikk og problemstillinger.....	11
1.1.1 Politisk argumentasjon – påstand eller faktum?.....	11
1.1.2 Studiens to sidestilte problemstillinger.....	14
1.1.3 Oppsummering av tematikk og problemformuleringer	15
1.2 Samtidige barnehagepolitiske endringer.....	16
1.2.1 Barnehagepolitisk tilbakeblikk.....	16
<i>Barnehagen som offentlig anliggende.....</i>	<i>18</i>
1.2.2 Barnehagepolitikk i nyere tid.....	18
<i>Lovbestemte føringer for barnehagens innhold.....</i>	<i>18</i>
<i>Adjø til seksåringen.....</i>	<i>19</i>
<i>Markedsliberalistisk terminologi gjør seg gjeldende.....</i>	<i>19</i>
<i>Barnehageavtalen og barnehageforliket.....</i>	<i>19</i>
<i>Barnehageløftet.....</i>	<i>20</i>
1.2.3 Barnehagerevolusjonen.....	21
<i>Revolusjon vs. Reform.....</i>	<i>22</i>
<i>Barnehagerevolusjonen Vol. 2.....</i>	<i>23</i>
<u>Kapittel 2: Metodologi og teoretisk utgangspunkt</u>	25
2.1 Metodologiske tilnærminger.....	26
2.1.1 Kritisk kasusstudie.....	27
2.1.2 (Positivismekritiske) lesninger.....	27
2.2 Teoretisk utgangspunkt.....	29
2.2.1 Kunnskapsproduksjon etter positivismestriden.....	30
2.2.2 Noen personlige utgangspunkter.....	31
2.2.3 Fra verdistandpunkt til teoretisk utgangspunkt.....	34
2.3 Hans Skjervheim (1926-1999).....	35

2.3.1	Skjervheim som positivismekritiker.....	36
2.3.1	Kritikk av målstyringsmodeller.....	38
2.3.3	Kritikk av den etablerte pedagogikken.....	40
2.4	Teoretiske inspirasjonskilder.....	43
2.4.1	Kritisk pedagogikk - pedagogisk filosofi.....	43
	<i>Kritisk pedagogikk i norsk utdanningssektor.....</i>	<i>43</i>
	<i>Den språklige vendingen.....</i>	<i>45</i>
2.4.2	Kritisk teori og Frankfurterskolen.....	46

Kapittel 3: Analyse A – Kildesøk 49

3.1	Utvalg og modell for innsamling av data.....	50
	Kildehierarkisk analysemodell.....	51
3.1.1	Hoveddokument: Stortingsmelding 41 (2008-2009).....	51
	<i>Utvalg av meldingens innhold.....</i>	<i>52</i>
	<i>Tidlig læring for sosial utjevning.....</i>	<i>53</i>
2.4.3	Speildokumenter.....	54
	<i>Klar, ferdig, gå – Tyngre satsing på de små.....</i>	<i>54</i>
	<i>The child care transition.....</i>	<i>55</i>
	<i>Alle teller mer.....</i>	<i>56</i>
	<i>Riksrevisjonens undersøkelse av</i>	
	<i>styring og forvaltning i barnehagetjenestene.....</i>	<i>57</i>
3.2	Kildesøk: Tydeligere læringsmål og førskoletilbud til alle.....	58
3.2.1	Tydeligere læringsmål.....	58
3.2.2	Utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.....	60
3.2.3	Kildehierarki:	
	Tydeligere læringsmål, og utvalg for førskoletilbud.....	60
3.2.4	Fordelingsutvalgets (2009).....	61
3.2.5	Førskoleprogram for vanskeligstilte barn.....	64
	Universelle barnehage- og førskoleprogram.....	66
	Studier av barnehagen i Norge.....	67
	Noen implikasjoner i Mogstad og Reges artikkel.....	68
3.3	Kildesøk: Barnehagen som tiltak for sosial utjevning.....	69
3.3.1	Noen konkrete sammenhenger:	
	Sosial utjevning → tidlig læring → språk.....	70
3.3.2	Kildehierarki: Barnehagen som tiltak for sosial utjevning.....	70

3.3.3.	Stortingsmelding 16 (2006-2007).....	72
	SØF-Rapport 04/06 (Bremnes et. al, 2006).....	72
3.3.4	Noen oppsummeringer av kildesøkene.....	77

Kapittel 4: Analyse B – Kritiske lesninger **79**

4.1	Analysemodell for kritiske lesninger.....	80
4.2	Kritiske lesninger: Barnehagen som læringsarena.....	81
4.2.1	Formelle læringssituasjoner.....	81
4.2.2	Økt satsing på barnehagen som skoleforberedende institusjon....	82
4.2.3	Effektstudier, læringsmål og pedagogikk som teknisk praksis....	83
4.2.4	Barnehagen som skoleforberedende institusjon.....	89
4.2.5	Offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.....	90
4.2.6	Overføring av skriftlig informasjon om enkeltbarn fra barnehage til skole.....	92
4.2.7	Vitenskapsteoretiske implikasjoner.....	94
4.2.8	Oppsummeringer – Tidlig læring for sosial utjevning	
	Epilog: Tillit til vitenskapen og til mennesket*.....	97
	Litteratur.....	100

Kapittel 1

Bakgrunn

Prolog

Det skjer store samfunnsendringer i vår samtid, spesielt knyttet til barn i førskolealder. Unicef (2008) peker på at det er en gjennomgående trend for vestlige, industrielle land at flertallet av barna i førskolealder tilbringer sin dagtid i institusjoner. I Norge har andelen barn (1-5 år) i barnehage økt fra 36 prosent i 1990 til over 96 prosent i 2010. Denne omveltningen har bidratt til å gjøre barnehagen til et stadig større politisk interessefelt. En revolusjon, er det noe som kaller det. En barnehagerevolusjon.

Som førskolelærer med spesielt engasjement for barnehagens plass i samfunnet, er de endringene som skjer rundt og i barnhagen som samfunnsinstitusjon av stor interesse for meg. Jeg har også en antakelse om at det er av interesse for politikere, foreldre, fag- og forskningsfelt, og ikke minst for barna som vokser opp i dag, at grunnlaget for de samtidige samfunnsendringene som skjer i dag, blir dokumentert. Min intensjon med oppgaven er å gi et bidrag til en slik samtidshistorisk dokumentasjon.

*”Politikk er alt for viktig –
til at det kan overlates til politikere alene”*

Margreth Olin

1.1 Tematikk og problemstillinger

Uttalelsen om at vi de siste årene har vært vitne til en barnehagerevolusjon, er i utgangspunktet en uttalelse fra politikere som står bak revolusjonen det tales om. Valget av begrepsbruk støttes av journalister, valganalytikere og vitenskapsfolk. Eksempelvis hevder professor i sosiologi Anne-Lise Ellingsæter (2009) i en kronikk i Dagsavisen (under tittelen *Barnehagerevolusjonen*) at endringene i barnehagesektoren de siste årene er av historisk karakter. Ellingsæter peker til historiske referanser når hun understreker at den skepsisen som knyttes til barnehagen, som et allment tilbud, over tid vil forsvinne. Det som vil stå igjen, er historien om en forvandling av barnehagesektoren. En forvandling samfunnet i fremtiden vil være takknemlige for, ifølge Ellingsæter.

At et samfunn godtar endringer noen (ti)år etter striden har stått, er neppe en vågal uttalelse. Det er i dag knapt noen som vil hevde at vi ikke ønsker fjernsynssendinger gjengitt i farger, bananer i butikkhyllene eller røkfrie restauranter. På samme måte er aksepten for at barnhager er noe som gjelder stadig blitt mer allmenn. Ellingsæter viser at motstanden mot barnehager har avtatt i takt med utbyggingen.

I takt med disse store endringene innenfor samfunnets omsorgsordninger for sine barn, reiser det seg også nye og andre endringer. Disse dreier seg om barnehagens innhold og mandat. Disse endringene er også store. Om ikke revolusjonære, så i alle fall omfattende for sektoren det angår. Jeg vil videre i kapitlet redegjøre nærmere for oppgavens tema: først den politiske argumentasjonen, dernest presenteres oppgavens to sidestilte problemstillinger.

1.1.1 Politisk argumentasjon – påstand eller faktum?

I denne masteroppgaven ønsker jeg å gå dypere inn i de samfunnsendringene barnehagen står overfor, og se hva de bygger på. Det er med andre ord de samtidige, barnehagepolitiske endringer som er gjenstand for analyse i denne oppgaven. Som innspill til dialog for de endringer barnehagesektoren i Norge nå står overfor, ønsker jeg å belyse argumentasjonen som ligger til grunn for endringene. Politisk argumentasjon er i så henseende mitt interessefelt.

Min påstand er at barnehagerevolusjonen, som i utgangspunktet har utspilt seg som en endring av kvantitativ karakter (et barnehagetilbud til alle med lav pris og høy kvalitet), videre må føre til endringer som forsvare de økonomiske prioriteringene som denne politiske satsningen har medført. I korte trekk vet vi at på få år har den offentlige bevilgningen til barnehagesektoren steget fra 12 mrd til 30 mrd. Det er i dag

bred politisk enighet at det å bygge ut et barnehage tilbud til beste for barn og foreldre er et ønsket velferdsgode (Barne- og familiedepartementet, 1999). Likevel får en slik økonomisk investering virkninger av økonomisk karakter. Barnehagen er blitt en viktig politisk investering. Hvordan dette politiske området forvaltes videre vil ha betydning for hvor god avkastningen vil bli. Dette har de siste årene kommet til uttrykk ved at samfunnet ønsket mer kunnskap om konsekvensene og godene investeringen i barnehagesektoren gir, på lengre sikt.

Å plassere barnehagen som politisk satsningsområde inn i en økonomisk terminologi, er ett av trekkene vi ser konturene av i de endringene barnehagesektoren nå står overfor. La meg for ordens skyld komme med et konkret eksempel fra et politisk dokument som vil stå sentralt i min analyse, Stortingsmelding 41 (2008–2009):

Fordelingsutvalget¹, som nylig la fram sin innstilling, påpeker at deltakelse i barnehage og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Dette underbygges også av forskning som viser at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5).

At investering i tiltak ned i småbarnsalderen gir stor avkastning for samfunnet, er et gjentakende argument for de endringene som foreslås i vår samtidige barnehagepolitikk. Denne avkastningen er således også et viktig insentiv for hvilke tiltak og endringer som foreslås. Min analyse vil belyse argumentasjonen og kildene som ligger til grunn for nettopp disse tiltakene og endringene.

Min påstand om at barnehageinvesteringen må føre til ytterligere endringer er kun en *påstand*, ikke et *faktum*. Som jeg vil komme tilbake til i kapittelet om analysestrategi ønsker jeg i mitt arbeid å bruke tekster av Hans Skjervheim i utstrakt grad. Et sentralt essay i Skjervheims forfatterskap er *Deltaker og tilskuer*, en tekst som bygger videre på hans magisteravhandling *Objectivism and the study of man*. I dette essayet drøfter Skjervheim (1992c) hvilke ulike måter mennesket kan forholde seg til andre menneskers påstander på:

¹ Fordelingsutvalget var et utvalg nedsatt av finansdepartementet hvis mandat, i korte trekk, var å gi en bred analyse av økonomiske forskjeller i Norge. Den avsluttende utredningen (NOU 2009:10) som ble lagt frem av utvalget i mai 2009 skulle ”diskutere utviklingen av økonomiske forskjeller over tid (...) danne et grunnlag for å vurdere fordelingspolitikk opp mot andre politikk mål (...) og vurdere tiltak for å redusere økonomiske forskjeller over tid, og komme med konkrete anbefalinger og forslag” (Finansdepartementet, 2009, s. 9). Utvalgets reformforslag knyttet til barnehage er argumentert i internasjonal forskning.

Skjervheims utgangspunkt for essayet er at det finnes to helt forskjellige måter å forholde seg til en annens påstander på. Vi kan begynne å diskutere påstanden den andre har kommet med: altså være deltaker. Eller vi kan ta det som et faktum at den andre har kommet med påstanden – og gjøre oss selv til en tilskuer. Når vi fra tilskuerposisjonen gjør et menneskes mening til et faktum gjør vi det også til noe uforanderlig. Vi gjør det til et objekt, eller til en ting som vi kan studere. Dette var samfunnsvitenskapens, pedagogikkens og psykologiens posisjon, hevdet Skjervheim. (Søbye, Dagbladet, 01.08.2008).

Ved å fremsette argumentasjonen som ligger til grunn for politiske endringer som *påstander* fremfor *faktum*, åpner det seg en mulighet for meg som profesjonsutøver (førskolelærer) som er satt til å forvalte det samfunnsmandatet som barnehagen til enhver tid er gitt. Denne muligheten dreier seg nettopp om å delta. Ved å se politiske påstander som påstander, ikke som faktum, åpnes muligheten for en dialog. Dialogen byr videre på muligheter for deltakelse i endringsprosesser som angår samfunnet vi er en del av, og som angår oss som profesjonsutøvere. Mitt prosjekt er ikke å finne støtte til min egen påstand, men snarere å sette den frem som et utgangspunkt for dialog, og åpne for en analysestrategi som i seg selv kan være en begynnelse for denne dialogen.

Jeg vil gjennom mine analyser behandle argumentene for de barnehagepolitiske endringene som foregår i vår samtid, som påstander. Dette er også en viktig forutsetning for mitt arbeid: Å unngå å behandle argumentasjonen som faktum. Denne distinksjonen (mellom *påstand* og *faktum*) (Skjervheim, 1992c) blir slik sett viktig gjennom mitt arbeid. Dersom jeg behandler argumentene som faktum, gjør jeg meg selv til tilskuer – en referent av de argumentene jeg ønsker å skape dialog om. Med utgangspunkt i at både politikere og forskere er mennesker, og at det er disse menneskene som setter frem argumenter, blir den videre skildringen Søbye (2008) gjør av Skjervheims essay, også et viktig område:

Men å ta et menneske alvorlig, var det samme som å ta den andres meninger opp til ettertanke og diskusjon. Det var å være deltaker. Den objektiverende innstillingen er en angrepsholdning, hevdet Skjervheim, man angriper den andres frihet ved å gjøre den andre til et faktum, til en ting i sin verden. Slik skaffer man seg herredømme over den andre. (Søbye, Dagbladet, 01.08.2008).

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i at politikk er et område som forvaltes av mennesker, med visshet om at enkelte elementer i politikken innefor avgrensede tidsperioder må forstås som faktum. Noen av disse faktaene blir også aktuelle å se på i denne oppgaven. Eksempelvis er det et politisk faktum at ”departementet vil sende på høring

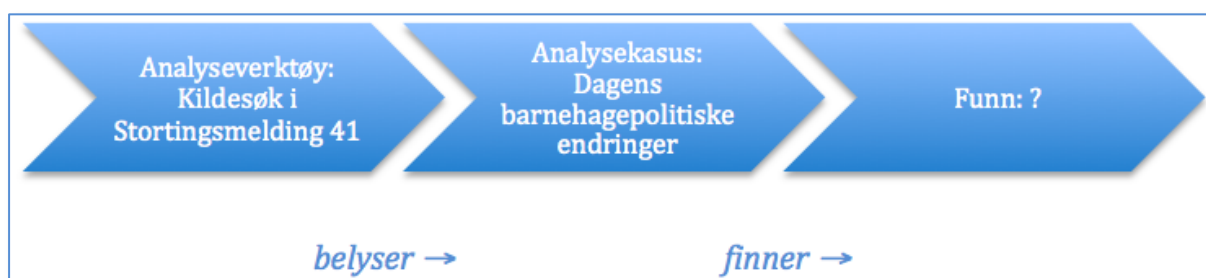
et forslag om å innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig informasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 85). Men argumentasjonen for hvorfor dette er et viktig tiltak for å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole, det er verdt å diskutere som en påstand heller enn et faktum.

1.1.2 Studiens to sidestilte problemstillinger

Det tematiske utgangspunktet for denne oppgaven blir i det følgende fremstilt som to sidestilte problemstillinger. Med den første problemstillingen søker jeg å redegjøre for hvilke kilder som ligger til grunn for tiltak og endringer i dagens barnehagepolitikk. Med den andre ønsker jeg å belyse disse grunnlagene for politisk endring, med et utvalg av teoretiske innfallsvinkler som jeg vil komme tilbake til.

Problemstilling 1: *Hvilke kilder bygger endringer i dagens barnehagepolitikk på?*

Min første problemstilling har som formål å finne sammenhenger i de argumentasjonsrekkene som legges til grunn for et utvalg av dagens barnehagepolitiske endringer. Politisk er det ofte uttalt at Norge er et kunnskapssamfunn. Dette gjenspeiles også i politiske dokumenter, som i stadig økende grad bygger sin argumentasjon på forskning. Å angi kilder som understøtter og begrunner de vedtak som ønskes fattet forekommer i dag i de fleste Stortingsmeldinger. Det viktigste politiske dokumentet som initierer endringer i dagens barnehagepolitikk, når det gjelder barnehagens innhold og mandat, er Stortingsmelding 41 (2008-2009), *Kvalitet i barnehagen*. Denne meldingen danner utgangspunktet for mine analyser. Når det gjelder min første problemstilling vil jeg gjøre kildesøk i denne stortingsmeldingen. Enkelt illustrert vil dette foregå på følgende måte:



Jeg vil komme nærmere inn på hvordan jeg vil foreta mine kildesøk i kapittel 3. Å gjøre rede for kildene som danner utgangspunkt for ulike tiltak i Stortingsmelding 41, er slik sett denne oppgavens datainnsamling. Funnene i kildesøket vil være data-materialet som legges til grunn for analysen jeg ønsker å foreta i problemstilling 2.

Problemstilling 2: *Hva kan sies om grunnlaget for dagens barnehagepolitiske endringer, med utgangspunkt i Hans Skjervheims positivismekritikk?*

Min andre problemstilling er å belyse dagens barnehagepolitiske endringer, og grunnlaget de bygger på, med tekster av Hans Skjervheim. Analyseverktøyet vil her være å gjøre kritiske lesninger av mine funn fra *problemstilling 1*, med utgangspunkt i sentrale begreper fra Skjervheims positivismekritikk. Denne problemstillingen vil, litt forenklet, behandles på følgende måte:



Grunnen til at jeg finner Skjervheims positivismekritikk interessant, er at tekstene han produserte gjennom flere tiår, hovedsakelig i essayformat, i omfattende grad har satt pedagogikk og utdanningsreformer i et kritisk søkelys. Som meddebattant i dagens barnehagepolitiske diskusjoner har jeg ved flere anledninger funnet Skjervheims tekster verdifulle. Jeg vil gi en grundigere innføring i min begrunnelse for dette teoretiske valget i kapittel 2.2.

1.1.3 Oppsummering av tematikk og problemformuleringer

Jeg har i det ovennevnte gjort rede for tematikken og problemstillingene knyttet til denne oppgaven. Kort oppsummert dreier tematikken for min oppgave seg om samtidige, barnehagepolitiske endringer som gjør seg gjeldende i etterkant av en barnehagerevolusjon som hovedsakelig har vært tuftet på kvantitative interesser. Jeg ønsker å belyse tematikken ved å se på argumentasjonen som ligger til grunn for de tiltak og endringer barnehagesektoren står overfor. Gjennom å gjøre rede for kilder som ligger til grunn for de argumentasjonsrekker som settes frem i dagens barnehagepolitiske landskap, ønsker jeg å skape et utgangspunkt og et bidrag til den videre debatten om barnehagens fremtid.

Før jeg går videre til å presentere min analysestrategi, og deretter min analyse, ønsker jeg å gå dypere inn oppgavens overordnede tematikk, samtidige barnehagepolitiske

endringer. Jeg finner det også naturlig å si litt om bakgrunnen for disse, ved å gi et kort historisk tilbakeblikk, når det gjelder barnehagepolitikkenes fremvekst i Norge.

1.2 Samtidige barnehagepolitiske endringer

De siste årene har vi sett drastiske endringer i barnehagesektoren i Norge. Utbyggingen av et barnehage tilbud til alle barn er den mest synlige endringen, sammen med lovfestet rett til barnehageplass fra fylte ett år. Barn i småbarnsalderen går i all hovedsak i barnehage fremfor å være hjemme. For kunn få år tilbake var situasjonen betydelig annerledes (Greve; 1992; Korsvold, 2008). Debatten om hva barnehagen skal være og hva den skal inneholde har de siste årene også, som en naturlig konsekvens av utbyggingen, blitt offentlig. Både fagfolk, politikere og foreldre er deltakere i denne debatten. De endringene som tidligere i utstrakt grad var initiert av førskolelærere selv, er med andre ord blitt et offentlig anliggende – et viktig politisk tema. For å sette de endringene som skjer i barnehagepolitikken i dag i en kontekst, er det nødvendig å ta et lite tilbakeblikk på den politiske fremveksten, og de endringer som har vedrørt barnehager og barnehagepolitikken frem til i dag. For å belyse de samtidige, barnehagepolitiske endringene, vil jeg derfor starte med et lite utvalg av historiske hendelser i barnehagesektoren.

1.1.1 Barnehagepolitisk tilbakeblikk

De første norske barnehagene oppstod som små private initiativ allerede fra 1870-tallet. I motsetning til de tidlige barneasylene, som i hovedsak var hjelpetiltak for vanskeligstilte barn, var barnehagen i den første tiden et tilbud til barn av bedrestilte familier. Først i 1920 blir den første kommunale barnehagen åpnet her til lands. Det ble i den første tiden heller ikke gitt bidrag til disse virksomhetene og personene bak, utover det foreldrene betalte for oppholdet (Greve, 1992).

Fra 1925 søkte nordiske barnehagelærerinne sammen og arrangerte felles møter. Det fantes på denne tiden ikke noe utdanningstilbud for denne yrkesgruppen. Likevel var det flere som tok en utdanning utenlands ved ulike Fröbel-institutter. Kostnadene for utdannelsen måtte de selv stå for. Greve (ibid) skriver følgende om den gryende interessen fra førskolelærerinnenenes hold, for å få opprettet en egen utdanningsinstitusjon:

Etter det 3. nordiske barnehagemøtet i Sigtuna i august 1931 ble det avholdt en privat konferanse med enkelte spesielt inviterte representanter fra hvert av de nordiske landene på frk. Mobergs landsted i Norrköping. På denne konferansen ble utdanningssaken drøftet. Fra svensk, finsk og dansk side ble det vedtatt en resolusjon der det het at utdanningen burde være toårig og fra et autorisert Frøbelseminarium. I denne forbindelse skrev Inger Grundt-Pedersen

i Norges Barnevern: ”Hvor lenge skal vi i Norge vente på en lignende bestemmelse? Bør ikke alle vi som har hånd om barna før skolealderen, sette alt inn på at det blir gode utdannede krefter som her får komme til?” (Greve, 1992, s.33-34).

Det tok ytterligere fire år med utdanning som fanesak, før planene ble en realitet. Med økonomisk støtte fra Norsk Forening til fremme av Forsorg for Barn, ble Barnevernsakademiet åpnet høsten 1935. Tilbudet var en ettårig praktisk teoretisk utdanning for kvinner som skulle arbeide med barn under skolealder. Som forkunnskap til studiet krevdes realskole, husmorskole og barnepleierutdanning samt praksis fra barnehage. I 1947 får Trondheim en egen utdannelseinstitusjon, Oslo fikk ytterligere en og året etter ble det opprettet utdanningssted i Bergen. Barnehagelærerinnenenes sak i disse årene etter utdanningssaken, var barnehagesaken – om hvilken betydning barnehagen hadde for familien og barna (Greve, 1992).

I 1937 ble den offentlige interessen for barnehager brakt på banen av barnelege Stoltenberg. Hans bekymring var storbyens begrensninger for barnas frie utfoldelse, og hans forslag til løsning på problematikken var å gå i verk med en systematisk utbygging av pedagogiske småbarnsinstitusjoner (Lea, 1982). I Oslo førte dette til en barnehagekomité satt sammen av Barnehagelærerinneforeningen, Norges husmorforbund og Oslo Hjemmenes Vel. Før krigens utbrudd rakk komitéen, med innsamlede midler, å åpne tre barnehager i Oslo (ibid.).

Fra 1946 frem til 1971 arrangerte komitéen, som nå var kjent som Husmødrenes Barnehager, årlig ”Barnas uke”. Arrangementet ble avholdt for å samle inn penger til utbygging av barnehager, og i utgangen av 1969 ble det drevet 47 barnehager i Oslo, i regi av Husmødrenes Barnehager (Lea, 1982; Greve, 1992). Den kommunale sektoren kom gradvis på banen i denne tidsepoken. Ifølge Lea (1982) var det i 1960 259 daginstitusjoner i Norge, hvorav 40 ble drevet av kommunene. Fra 1947 lå en midlertidig lov til grunn for godkjenningen av styreere og virksomhet i alle barneverninstitusjonene, deriblant barnehagene, under Sosialdepartementet. Denne ble avløst av en ny lov om barnevern i 1954. Det ble da etter loven opp til kommunene å sørge for daginstitusjoner, enten ved å opprette dem selv eller gi støtte til at andre kunne gjøre det. Andre viktige områder i loven var at avdelingsledere i barnehagen skulle ha barnehagelærerutdanning og det ble krav om gruppestørrelser, areal og utstyr (ibid.).

I 1962 ble barnehager for første gang debattert i Stortinget. Det ble lagt frem stortingsmelding (Stortingsmelding nr. 89, 1961-62) som fastslo at behovet for

daginstitutioner og som anbefalte kommunene å øke utbyggingen. I denne perioden kom også tilskudd til daginstitutioner som en egen post på statsbudsjett, selv om midlene var beskjedne (Lea, 1982; Korsvold, 1998).

Barnehagen som offentlig anliggende

Først på begynnelsen av syttitallet er det naturlig å snakke om barnehager som et offentlig anliggende. Eller mer presist: utbyggingen av barnehager. NOU 1972:39 – Førskoler, var den første offentlige utredningen om barnehage. Her ble det første grunnlaget lagt for en offentlig utbygging av barnehager. Komiteen som le frem NOUen foreslo at staten burde støtte både utbygging og drift. Det ble videre foreslått en utbygging til 125 000 barnehageplasser frem til 1981, fra kun 17 470 plasser i 1972 (Lea, 1982).

Da den første barnehageloven kom i 1975, var barnehagene for alvor et offentlig anliggende, en prosess drevet frem av profesjonen selv gjennom 50 år. Korsvold (1998) karakteriserer hendelsen som et veiskille for barnehagene i Norge – tiltaket ble nå rettet mot å nå alle barn, og barnehagen ble anerkjent som et selvstendig pedagogisk tilbud. Innholdet derimot, var fortsatt overlatt til den enkelte pedagog. Først i 1996 fikk barnehagene en egen statlig rammeplan (fulgt av ny lov om barnehager), som la føringer for barnehagens innhold.

1.1.2 Barnehagepolitikk i nyere tid

Jeg har i det foregående pekt på noen historiske hendelser i utviklingen av barnehagen som offentlig, og ikke minst politisk, anliggende. Det er likevel de to siste tiårene at barnehagen virkelig er blitt inkludert i den politiske dagsorden. Mine analyser vil i hovedsak kun dreie seg om politikk som har kommet i etterkant av barnehageforliket som ble vedtatt i 2003. Jeg vil i det følgende gjøre kort rede for et lite utvalg av sentrale barnehagepolitiske temaer og hendelser i nyere tid.

Lovbestemte føringer for barnehagens innhold

Ny lov om barnehager (1995) og Rammeplan for barnehage (1996) står som et nytt veiskille for barnehagen i offentlig sektor. Rammeplanen, ført i pennen av Blekenutvalget, ble innført som retningsgivende forskrift til barnehageloven. Dermed ble for barnehagens innhold første gang ble gjenstand for offentlig styring. Med dette fulgte egen formåls paragraf og barnehagen blir på dette tidspunkt anerkjent som en pedagogisk institusjon med et offentlig samfunnsmandat.

Adjø til seksåringen

På slutten av åttitallet ble det innført prøveordninger med pedagogisk tilbud til 6-åringer. I 1997 ble dette fulgt opp med senket skolestart fra syv til seks år. Denne hendelsen er i særdeleshet interessant, og jeg vil komme tilbake til den i mine analyser av dagens barnehagepolitiske endringer. Uansett, senkingen av alder for skolestart frigjorde fra slutten av nittitallet nye barnehageplasser. Reform 97 foregikk selvsagt ikke uten voldsom offentlig debatt, men det er utenfor temaet i denne sammenheng.

Markedsliberalistisk terminologi gjør seg gjeldende

Mot slutten av nittitallet ble begreper fra markedsliberalistisk terminologi mer fremtredende i norsk barnehagepolitikk. Stortingsmelding 27 (1998-1999) skisserer opp regjeringens mål for barnehagen. Her kommer ord som brukervennlighet og fleksibilitet til uttrykk. Dette er et tema som også vekker oppmerksomhet i barnehagefaglige miljøer. Dahlberg, Moss og Pence (2002) beskriver denne utviklingen på følgende måte:

Økonomiens dominans over politikken og den transnasjonale kapitalismens dominans over nasjonalstaten blir fortsatt avspeilet i forretningsspråket, i ledelsesteorier og forbrukerpraksis. I denne sammenhengen blir barnehagene stadig oftere betraktet som aktører som enten opererer selvstendige "tjenesteytere" for profitt på et privat marked (...) eller som opererer på et offentlig finansiert og ledet marked (...) (Dahlberg, Moss og Pence, 2002, s. 109).

I norsk sammenheng har denne debatten vokst frem blant annet på grunnlag av private aktørers mulighet for profittering på barnehagevirksomhet. Brukerperspektivet er et av de tydeligste endringene av begreper som tyder på en økonomisk terminologi. Gjennom Stortingsmelding 27 ble det åpnet for denne terminologien, gjennom implisitt å omtale barn og foreldre som kunder og barnehagene som tjenesteytere.

Barnehageavtalen og barnehageforliket

Barnehageavtalen og barnehageforliket kan sees på som det politiske fundamentet for det som i dag omtales som Barnehagerevolusjonen. I begynnelsen av 2002 startet samtaler om endret offentlig styring, av barnehagesektoren, både juridisk og økonomisk. 11. juni 2002 inngikk de daværende opposisjonspartiene Arbeiderpartiet, Fremskrittspartiet, Senterpartiet og Sosialistisk venstreparti en avtale om finansiering og styring av barnehagen (BFD, 2002). De mest sentrale trekkene ved avtalen gikk ut på å sikre behovsdekningen innen 2005, gi alle barnehager uansett eierskap 80 % driftsstøtte, øremerke tilskuddet og innføre maksimumspris for foreldrebetaling (ibid). På bakgrunn av forliket fikk regjeringen følgende oppdrag fra Stortingets flertall:

Stortinget ber om at Regjeringen kommer tilbake til Stortinget med en sak om barnehagepolitikken, basert på barnehageavtalen, og merknader fra komiteens flertall under kap. 856 i Budsjettinnst. S. nr. 2 (2002–2003) innen medio mars 2003, slik at saken kan behandles av Stortinget. (BFD, 2002, side 8).

På bakgrunn av dette oppdraget kom det våren 2003 en stortingsmelding og en proposisjon fra Bondevik-regjeringen II: St.meld. nr. 24 (2002 – 2003) *Barnehage-tilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* og Ot. prp. Nr. 76 (2002 – 2003) *om endringer i barnehageloven*. Stortingets behandling av disse dokumentene danner grunnlaget for barnehageforliket:

Utfallet av Stortingets behandling ble et bredt politisk forlik om endringer i økonomiske og juridiske virkemidler i sektoren i inneværende stortingsperiode (barnehageforliket). Hovedmålene i forliket var lavere foreldrebetaling og utbygging av sektoren. Virkemidlene er økt statlig satsing og et forsterket kommunalt ansvar for barnehagesektoren (regjeringen.no, 17.10.2006).

Barnehageløftet

Barnehageløftet er benevnelsen på regjeringen Stoltenberg IIs satsning på barnehager. Det mest sentrale ved barnehageløftet er innsatsen for å oppnå full barnehagedekning. Da barnehageløftet ble lansert, var målet å nå full barnehagedekning innen høsten 2007: ”Regjeringens mål er at alle som søker barnehageplass innen fristen for hovedopptaket våren 2007, vil få plass i løpet av 2007. Dette er regjeringens definisjon på full barnehagedekning.” (regjeringen.no, 17.10.2006). Videre heter det i regjeringens satsing på barnehagesektoren: ”Regjeringen har høye ambisjoner og fører en aktiv politikk på barnehageområdet. Målet for Barnehageløftet er full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris.” (regjeringen.no, 15.11.2006).

Det konkrete leddet i barnehageløftet, full barnehagedekning, ble fulgt opp med det digitale barnehagekartet (bildet) som ble lansert i 2007. Kartet skulle gi en løpende oversikt over hvilke kommuner i landet som hadde nådd målet om full barnehagedekning. Flere kommuner innfridde kravet ved utgangen av 2007, mens områdene rundt storbyene slet lengst. 1. januar 2009 ble det innført lovfestet rett til barnehageplass fra fylte 1 år. Denne lovendringen førte til en ytterligere forsinkelse av løftet om full barnehagedekning. Likevel



var barnehagedekningen så godt som fullendt på landsbasis sommeren 2009. Denne storstilte utbyggingen av barnehager, samt økningen av tilskudd, er det som i dag omtales av mange som Barnehagerevolusjonen.

1.1.3 Barnehagerevolusjonen

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av det begrepet som har dannet grunnlaget for navnet på denne oppgaven: Barnehagerevolusjonen. Som nevnt innledningsvis er dette i utgangspunktet et begrep lansert av regjeringspolitikere selv (Regjeringen Stoltenberg I og II), som en betegnelse på den barnehagesatsingen de har stått for de siste årene. ”Vi har vore gjennom ein stille revolusjon. Barnehagerevolusjonen” ssa daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell til VG i august 2008.

På samme tid gir partiet SV ut et eget notat med tittelen SVs Barnehagerevolusjon (sv.no, hentet 31.05.2010). Notatet gir en innføring i det partiet mener er barnehagerevolusjonen. Begrunnelsen til at de kaller det SVs revolusjon kan leses ut fra påstandene om SVs (lov)forslag gjennom historien, knyttet til endringer i barnehagepolitikken. Notatet peker på at da den første barnehage-loven ble utformet i 1975, foreslo SV å supplere kommunenes planleggingsplikt for barnehager med en utbyggingsplikt – noe som ikke fikk gjennomslag. I 1988 kom SVs forslag om å innføre lovfestet rett til barnehageplass. Som tidligere nevnt, kom denne lovfestingen først i 2009. Videre vises det til SVs forhandlinger for å få igjennom det som senere skulle bli barnehageforliket. (ibid.).

Finansminister og senere kunnskapsminister Kristin Halvorsen bruker også begrepet Barnehagerevolusjonen og understreker noe av dens innhold gjennom flere kommentarer fra 2008. ”De siste årene har vi hatt en eventyrlig satsing på barnehager. Bevilgningene til barnehagene er økt fra 5,8 mrd. kroner i 2002 til 24,3 mrd. kroner i forslaget til 2009-budsjett som Regjeringen nå har lagt fram” (Halvorsen i nettmøte, Dagbladet, 08.10, 2008). I forslaget til statsbudsjett for 2010 var bevilgninger til barnehager satt til 26,8 milliarder, noe som bekrefter Halvorsens påstand om stadig økende satsing på barnehager.

Som tidligere nevnt har etter hvert også andre enn politikerne selv tatt begrepet barnehagerevolusjonen i sin munn og bidratt til å gjøre det allmenngyldig. Professor i sosiologi, Anne Lise Ellingsæter, som jeg referer til innledningsvis er en av disse. At representanter fra akademia og forskningsmiljøer bekrefter begrepet, bidrar også til å legitimere det som etablert begrep. Dagsavisens spaltist, Kjell-Erik Nordenson Kallset, som skriver ukentlig om papparollen tittellerer ett av sine innlegg i spalten *Pappa Mia* med nettopp *Barnehagerevolusjonen*, og uttrykker sin begeistring slik:

”Mia har fått barnehageplass! Hurra for politikarane!” (Kallset, Dagsavisen, 08.05.2010).

Revolusjon vs. Reform

Det er interessant å se nærmere på hva som ligger i begrepet revolusjon, og hva som eventuelt skiller det fra begrepet reform, som også er et mye brukt begrep i forhold til de endringer som har funnet sted i barnehagesektoren de siste årene. Store norske leksikon gir følgende definisjon på revolusjon:

Revolusjon. Betegnelse på en endringsprosess som er grunnleggende og foregår i løpet av et meget kort tidsrom. Uttrykket brukes særlig om politiske, sosiale og økonomiske omveltninger, men av og til også om omveltninger i intellektuelle systemer – f.eks. vitenskapelige og kulturelle (www.snø.no/revolusjon).

Om endringene innen barnehagesektoren er grunnleggende og hvorvidt de har foregått i løpet av et meget kort tidsrom, er et diskusjonsspørsmål. Noen konkrete fakta SVs notat (SV, 2009) gjør seg nytte av for å underbygge begrepet i sitt notat, er disse:

År	Vekst heldagsplasser	Antall barn	Nye barn	Bevilgninger over statsbudsjettet
2003	7 400	205 172		7 782 077
2004	11 200	213 097	7 925	10 445 180
2005	13 500	223 501	10 404	12 039 559
2006	16 200	235 005	11 504	15 562 938
2007	18 000	249 500	14 500	18 396 793
2008	18 000	255 000	14 500	21 584 258
Totalt	84 300		58 833	

Kobler vi dette til den ovennevnte definisjonen av revolusjonsbegrepet kan vi si endringene dreier seg om vekst av barnehageplasser og bevilgninger til sektoren. Tidsrommet er fra 2003 til 2008. Om dette er et meget kort tidsrom, og om endringene kan anses som grunnleggende er fortsatt et diskusjonsspørsmål.

Et annet spørsmål er om begrepet brukes med et rettferdiggjørende formål, slik den videre utgreiingen av revolusjonsbegrepet formuleres i store norske leksikon:

Siden «grunnleggende endring» og «kort tidsrom» er upresise kriterier, er det vanskelig å gi «revolusjon» en klar avgrensning. Det synes å være en tendens til at kriteriene blir stadig mindre strenge. Selv omskiftninger som er nokså «overfladiske» (f.eks. statskupp, hvor det stort sett dreier seg om skifte av makthavere), eller endringsprosesser som er raske, men

kontinuerlige (f.eks. utviklingen i synet på sex) kalles ofte revolusjonære. En så vid bruk av uttrykket revolusjon skal gjerne tjene et rettfærdiggjørende eller dramatiserende formål. (www.snl.no/revolusjon).

Når det gjelder barnehagerevolusjonen har det i første omgang vært snakk om å få fortgang i en kontinuerlig prosess: utbyggingen av barnehager. Endringer i synet på barnehager, som i korte trekk dreier seg om at barnehager tidligere har vært sett på som et ekstratilbud til at det nå er blitt noe som gjelder alle, kan neppe kalles revolusjonært all den tid utviklingen av dette synet har en nærmere hundre år lang historie.

Reformbegrepet er også interessant å se nærmere på. Ifølge Store Norske Leksikon er reform ”en forandring (omdanning) av de bestående forhold som er, eller er ment å være, til det bedre” (www.snl.no/reform). Barnehageforliket kan etter en slik definisjon sees på som en reform, og omtales også som det. Den er skrevet inn som et eget begrep i Stor Norske Leksikon (www.snl.no/barnehagereformen).

Barnehagerevolusjonen Vol. 2

Det er fortsettelsen av den kvantitative barnehagerevolusjonen som blir hovedfokus i denne oppgaven. Barnehagerevolusjonen, slik den er definert av politikere og andre frem til i dag, er nærmest fullendt: Vi har hatt en enorm satsning på utbygging og det er så godt som full barnehagedekning. Fortsettelsen er i følge vår kunnskapsminister, satsing på kvalitet i barnehagen: ”Barnehagerevolusjonen fortsetter. Nå har vi i praksis nådd målet om full barnehagedekning, nå skal vi sørge for kvalitet og faglig tilbud” (Halvorsen, Dagbladet 09.08.2009). I mars 2010 følger hun opp og varsler barnehagerevolusjon nummer to: ”Nå starter barnehagerevolusjon nummer to, med fokus på kvalitet. Den er først og fremst knyttet til de som jobber i barnehagene. Det må være nok barnehageansatte, og de må ha god kompetanse, fastslår Halvorsen.” (Halvorsen sitert på <http://www.delta.no/buf>, 2010).

Barnehagerevolusjonens fortsettelse, eller barnehagerevolusjon nummer to, kan slik sett sies å være innholdet i Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009). I det kommende kapittelet vil jeg presentere mine teoretiske og metodologiske innfallsvinkler for å analysere endringer som fremsettes i denne stortingsmeldingen.

Kapittel 2

Metodologi og teoretisk utgangspunkt

2.1 Metodologiske tilnærminger

Gjennom kapittel 2 vil jeg presentere mine metodologiske tilnærminger, nærmere bestemt kritisk kasusstudie og (positivisme)kritiske lesninger. Dette danner bakgrunn for mine senere utredninger om kunnskapsproduksjonen etter positivismestriden og mitt teoretiske utgangspunkt for analysen

2.1.1 Kritisk kasusstudie

Min studie er en kasusstudie. Kasuset, eller temaet jeg ønsker å studere, er samtidspolitik. Jeg vil gjøre grundig rede for mitt analysetema i kapittel 3. For å klargjøre mitt metodologiske valg, legger jeg Rhedding-Jones (2005) definisjon av kasusstudie til grunn for mitt videre arbeid:

Case study (...) is a study of a particular case or of a number of cases. A case can be a place, an event, a program, an activity, a time, an individual, a group, an institution, an issue, a theme or a problem (Rhedding-Jones, 2005, s. 68).

I en kasusstudie er det mulighet for å gjøre bruk av ulike metoder for å tilnærme seg og analysere det eller de elementene som er objekt for analysen (Wellington, 1996 referert i Jacobsen, 2002). Min studie vil være sammensatt av flere metodiske elementer som danner en felles analysestrategi. Disse elementene vil bli redegjort for i dette kapitlet. Flere hovedfags- og masteroppgaver (Jansen, 1999; Jacobsen, 2002; Hogsnes, 2007; Ulla; 2008; Pope, 2009) har i likhet med min oppgave fokus rettet mot politiske dokumenter. Diskursanalyse er en metode som er mye brukt innfor dokumentanalyse i det pedagogiske fagfeltet. Selv har jeg brukt mye energi i dette arbeidet på å sette ord på hva slags analyse jeg gjord knyttet til dokumentene jeg ville se på. I et tidligere arbeid med småbarnsforskning ble jeg oppmerksom på at kildene i litteraturlisten ikke alltid representerte bruken av kildereferanser i teksten. Jeg ble oppmerksom på at visse kilder ble referert til i teksten gjerne tidobbelt av annen type tekst. Kvalitativ barnehageforskning var godt representert på litteraturlisten, men lite referert til i teksten. Disse små oppdagelsene vekket min interesse for kildesøk som ledd i en metodisk tilnærming til tekst.

Jeg har valgt en kritisk tilnærming til temaet for min analyse. Dette innebærer at jeg vil gjøre en kritikk av mitt utvalgte datamateriale. Skjervheim (1992a) fremhever at ordet kritikk kommer av gresk og betyr ”å skille” mellom sant og falskt, mellom det gyldige og ugyldige.

Upresist kan ein seia at det går på evna til å fella adekvate og riktige dommar, jamfør dei latinske uttrykka ”iudicium” og ”ars iudicandi”. På norsk kan ein tala om rett bruk av

dømmekraft. Det står i motsetnad til berre å akseptera eller berre forkasta noko. (Skjervheim, 1992a, s. 79).

I denne oppgavens sammenheng vil ordet *kritisk* ikke dreie seg om å skille mellom falskt og galt. Når det gjelder Skjervheims henvisning til dømmekraften, er jeg derimot nærmere en tilnærming til begrepet jeg ønsker å gjøre bruk av. Kasusets innhold er barnehagepolitikk. Som førskolelærer ser jeg viktigheten av verken å akseptere eller forkaste den politikken som angår min profesjon og dens mandat. Derimot ønsker jeg å forholde meg kritisk til den. Denne innstillingen til politikk, spesielt i denne oppgavens øyemed, har også sammenheng med mitt ønske om å bidra med et innspill til dialog og åpen diskusjon. Skjervheims refleksjoner knyttet til det å være deltaker eller tilskuer, til å forholde seg til påstander eller faktum, er slik sett relevant. Jeg ønsker som tidligere nevnt å lese argumentasjonen knyttet til samtidens barnehagepolitikk som påstander, ikke som faktum, og jeg vil diskutere hva denne politikken bygger sine påstander på. Min kasusstudie er altså ikke kun en observasjon eller en redegjørelse for kasusets tematikk, men vil også fremstå som kritiske lesninger av datamaterialets innhold. Rhedding-Jones (2006) bruker begrepet *kritisk kasusstudie* når hun redegjør for ulike kritiske tilnærminger til vitenskapelig arbeid:

A critical casestudy involves the researcher in being the one who does the critiques of the case being studied. This might be a document or political analysis, where the researcher looks critically at what bureaucrats or policy makers or curriculum planners have written. (Rhedding-Jones, 2006, s. 78)

I min kasusstudie vil jeg, som Rhedding-Jones er inne på, ikke bare studere kasuset, men studere det med en kritisk tilnærming. Som jeg vil komme inn på senere, i mine kapittelet om kunnskapsproduksjon, vil jeg ikke gjøre disse lesningene med et verdinøytralt utgangspunkt. I den grad det kan sies å være en distanse mellom mine verdistandpunkt og den kritiske tilnærmingen til kasusets tematikk, dreier det seg om at jeg ikke direkte vil drøfte tematikken med egne synspunkter. Derimot vil drøftningene gjøres mellom mitt utvalg av datamateriale og mine teoretiske innfallsvinkler. Dette ønsket om å sette tekster opp mot hverandre for så å drøfte de problemene som da oppstår, danner grunnlaget for en av mine metodiske tilnærminger, *kritiske lesninger*.

2.1.2 (Positivismekritiske lesninger

Mitt teoretiske utgangspunkt for dette arbeidet, tuftet på tekster av Hans Skjervheim, kritisk teori, pedagogisk filosofi og nyere barnehage- og barndomsforskning, danner

grunnlaget for mine kritiske lesninger av politiske dokumenter. Giroux (1999) peker på at Frankfurterskolen anmodet til kritiske lesninger av pedagogiske teorier som hadde sitt utgangspunkt i positivistisk tenkning (Giroux, 1999 referert i Hogsnes, 2007). Denne tradisjonen fulgte Skjervheim opp i flere av sine arbeider. Mine kritiske lesninger vil også forsøke å gjenkjenne og identifisere positivistiske trekk ved de tekstene som analyseres. Nå er ikke mitt analyseobjekt pedagogiske teorier, men snarere en politikk som er med på å danne grunnlaget for en pedagogisk praksis. I den sammenheng blir Frankfurterskolens perspektiver interessante.

Kritiske lesninger har (i norsk forskningstradisjon) ikke en klar definisjon eller avgrensning som metode. Lysaker og Aakvag (2007) peker på en vitenskapelig tilnærming som på engelsk kalles "Critical reading". Som sjanger er dette en skriftlig vitenskapelig tilnærming som "skal føre leseren inn i et sentralt forfatterskap og kritisere det i et lys av nyere samfunnsutvikling og forskning" (Lysaker og Aakvag, 2007, s.7).

Jeg vil i mine analyser mine problemformuleringer og mitt teoretiske utgangspunkt danne grunnlaget for kritiske lesninger. Jeg lar meg slik sett inspirere av den engelske sjangeren "Critical reading" ved å kritisere de tekstene jeg analyserer i lys av mitt teoretiske utgangspunkt for arbeidet.

Dahlberg og Moss (2005) peker på at i et samfunn hvor barnehager i økende grad omtales og defineres gjennom dokumenter fra politisk hold, både i form av førende dokumenter og mer veiledende tekster, er det et poeng å lese disse dokumentene kritisk. De hevder at dette kan bidra til å sette spørsmål ved dominerende diskurser som konstitueres og blir en del av barnehagens språk og språket om barnehagen. Dahlberg og Moss (ibid.) kommer videre med et eksempel fra en nederlandsk forfatter (Sevenhuijsen) som har gått inn i politiske dokumenter knyttet til helseomsorgen, og gjør kritiske lesninger utfra et feministisk perspektiv:

(...) Gjennom å undersøke offisielle dokumenter på denne måten blir det mulig å spore åpne og skjulte kjønns-ladete perspektiver som finnes i vokabularet. Det kan også hjelpe oss til å analysere inkluderende og ekskluderende virkninger av tekster med hensyn til kjønn (...). (Sevenhuijsen, sitert i Dahlberg og Moss, 2005 s. 170 (min oversettelse)).

Dahlberg og Moss (2005) understreker at dette eksempelet kun viser et perspektiv, og at det er mulig å velge uttalige perspektiver når man går inn og gjør kritiske lesninger av offentlige dokumenter. Perspektivet jeg inntar for å gjøre kritiske lesninger vil

således være positivismekritisk, og i hovedsak omfatte den positivismekritikken Skjervheim har fremmet gjennom sine tekster. Jeg ønsker med dette, for å følge eksempelet over, å spore åpne og skjulte trekk i teksten som kan knyttes til et positivistisk tankesett. Videre vil jeg gjennom mine lesninger peke på hvordan det positivistiske tankesettet kan prege barnehagens pedagogiske praksis.

Ved å bruke Skjervheims tekster som utgangspunkt for kritiske lesninger ønsker jeg å trekke hans positivismekritikk lenger, til også å gjelde språket. Som jeg vil peke på i mine analyser, kan språket fra et positivistisk tankesett bidra til at pedagogikken får feste som en teknisk praksis. Gilje og Grimen (1992) uttrykker en kritisk bemerkning overfor at Skjervheim ikke gikk lenger i å inkludere språkets betydning i sine refleksjoner:

Skjervheim seier at dersom språk kan betraktast sin åtferd, så kan også åtferd betraktas som språk. Dette skulle antyde at han villa ha tent på å gå lenger i retning av "the linguistic turn", ved i sterkare grad å gjennomføre ein språkfilosofisk refleksjon (...). Etter den lingvistiske vendinga kan ein ikkje lenger operere med eit radikalt skilje mellom språk og virkelighet. Det er snarare slik at språk og teoriar er som "brilleglass bak augo". Vi ser med andre ord alltid noko *som noko* (Gilje og Grimen, i Skjervheim, 1992, s. 20-21).

Det Gilje og Grimen peker på er at virkeligheten også konstitueres gjennom språket. I min interesses øyemed er det av betydning å se på hvordan politiske dokumenter skaper virkeligheter om barn og om barnehagepedagogikk. Hva slags kilder som legges til grunn for disse dokumentene gjør noe med språket som brukes, noe som i sin tur bidrar til både å skape virkeligheter om hva barnehager skal være og hva slags pedagogikk som skal utføres der.

2.2 Teoretisk utgangspunkt

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for de kunnskaper og teorier jeg ønsker å legge til grunn for min oppgave. Det er i hovedsak politisk argumentasjon som vil være gjenstand for analyse i denne masteroppgaven. Eller mer spesifikt: argumentasjonen som legges til grunn for den barnehagepolitikken som føres i dag. Som nevnt byr denne politikken på så store endringer at politikerne selv snakker om en barnehagerevolusjon. De endringene barnehagerevolusjonen representerer, dreier seg blant annet om å gjøre barnehage til en institusjon som skal tilbys alle barn, og om gjøre barnehage til utdanning. Et av de mest sentrale insentivene for å gjøre barnehage til utdanning er, som jeg også vil komme tilbake til i min analyse, sosial og

økonomisk utjevning. I denne sammenheng, blant flere, gjør Hans Skjervheims filosofi og forfatterskap seg gjeldende som et interessant teoretisk bakteppe.

2.2.1 Kunnskapsproduksjon etter positivismestriden

Skjervheims positivismekritikk var, som jeg vil tilbake til, et oppgjør med positivismens kunnskapsproduksjon om mennesket. Med sin magisteravhandling fra 1959, *Objektivismen og studiet av mennesket* (Skjervheim, 2000), presenterte han en radikal kritikk mot datidens humanvitenskap. Hellesnes hevder Skjervheim gjennom sitt arbeid representerte et pionérinnsats for sin tid:

På 1950- og 60-tallet kom det en del vitenskapsteoretisk og filosofisk litteratur som representerte et oppbrot med den tenkjemåten som er blitt kalla scientistisk eller positivistisk. Eitt av pionérarbeida innanfor denne (internasjonale) litteraturen er *Obectivism and the study of man* (...) (Hellesnes, 2000, s. 7) Hovudsiktemålet til Skjervheim var å vise at det var ein prinsipiell skilnad mellom naturfenomen og sosiale fenomen, og at det følgeleg også må være ein prinsipiell skilnad mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap (Hellesnes, 1992, s. 10).

Skjervheim stod altså for en kritikk av de positivistiske teoriene, og trakk i tvil metodene for hvordan de ble utviklet. Han var ikke alene om dette. Representanter fra frankfurterskolen, som jeg kort vil redegjøre for i avsnitt 2.4.2 var også talspersoner for den kritikken. Det foregikk i samme periode kritikk av etablerte vitenskaper, innenfor flere vitenskapelige miljøer. Personer som tilhører eller tilhørte disse miljøene, har blitt omtalt både som positivismekritikere og som postmodernister. Schaanning (1992) peker på at det er mulig å sette skiller mellom ulike forfattere fra denne perioden, men at felles for flere representanter fra denne tiden var en kritikk av modernitetsprosjektet og et positivistisk vitenskapssyn. For å tydeliggjøre denne sammenhengen mellom ulike miljøer som kritiserte vitenskapen om mennesket på samme tid trekke Hogsnes (2007) frem et sentralt sitat fra Michel Foucault:

Freire og Foucault har begge en forankring i det kritiske perspektivet. Året før han døde, skal Foucault ha uttalt at *If I had known about the Frankfurt School School in time, I would have saved a great deal of work* (Foucault sitert i Wiggerhaus, 1994 i Neuman, 2001:25). Sitatet indikerer at Foucaults teori har hatt visse fellestrekk med Frankfurterskolen og Kritisk Teori. (Hogsnes, 2007, s. 32).

Foucault var opptatt av makt og diskurser (Foucault, 1999). I mitt arbeid er ikke dette fremtredende analyseverktøy. Som jeg har vært inne på, er jeg opptatt av hvilke kilder politiske tiltak bygges på. Et perspektiv i mine kritiske lesninger kunne slik sett vært å

belyse både hvilken makt som ligger i å bygge argumentasjon på forskningskilder, og også hvilke diskurser den forskningen argumentasjonen bygger på representerer. Jeg har i stedet valgt å belyse kildene og argumentasjonen jeg finner, med et positivismekritisk begrepsapparat, hovedsakelig ført i pennen av Skjervheim. Grunnen til at jeg peker på dette, er å vise at det valget jeg har tatt for mitt arbeid, å gjøre positivismekritiske lesninger av en tekst, kan åpne for å peke på rådende diskurser og maktaspekter som finnes innenfor en politisk praksis. Disse to perspektivene å belyse en tekst på står slik sett ikke i motsetning til hverandre, men representerer to ulike innfallsvinkler som kan åpne for ulike lesninger. Dette leder meg videre til anliggendet om verdinøytralitet.

Som forsker representerer jeg, innenfor et positivismekritisk perspektiv, alltid verdier som påvirker forskningen. Ved å redegjøre for sine egne verdier og utgangspunkt innenfor humanvitenskapelige arbeider, hevder Skjervheim (1992b) at nøytralitetsproblemet blir fremstilt på en mer rederlig måte, av den grunn at verdinøytralitet ikke er mulig innenfor fortolkende vitenskaper:

I praksis har det difor også vist seg at det er lett å påvise at dei som tilstrevar full verdinøytralitet, likevel ikkje klarar å gjennomføra det. Problema er her svært innfløkte, men for praktiske føremål er den regelen som Gunnar Myrdal i si tid sette opp, svært god: Sidan full verdifridom ikkje er mogleg, skal ein uttrykkeleg formulera det som er eins eige verdistandpunkt, når ein skriv om samfunnsvitskaplege emne. På den måten unngår ein å smugla verdistandpunkt inn på lesaren. (Skjervheim, 1992b, s. 206).

Troen på verdinøytralitet er et viktig element innenfor et positivistisk vitenskapssyn. Positivismekritikken tar til orde for at fullkommen verdinøytralitet, eller objektivitet ikke er mulig. For å følge Skjervheims eksempel, og ta konsekvensen av kritikken han representerer, vil jeg i det følgende gjøre rede for min egen interesse og mitt engasjement for denne oppgavens tematikk.

2.2.2 Noen personlige utgangspunkter

Ellingsæters (2009) kronikk *Barnhagerevolusjonen*, som jeg nevnte innledningsvis, har vært et av flere utspill i det offentlige rom som har økt min interesse for konsekvenser av, og intensjoner for, den barnehagepolitikken som føres i dag. Jeg svarte Ellingsæters kronikk med et motinnlegg i Dagsavisen kalt *Barnehagerevolusjonens dialektikk*:

Dialektikk, i hegelsk forstand, dreier seg blant annet om at virkeligheter dannes i motsetningenes konflikt. Motsettende konflikter har oppstått som perler på en snor i forbindelse med de siste års barnehagesatsing. På den ene siden ønskes et barnehagetilbud til alle barn, som Ellingsæter korrekt viser til at det har vært bred politisk enighet om. På den andre siden dukker det opp uante utfordringer når forliket forsøkes gjennomført i revolusjonært tempo (Solheim, Dagsavisen, 01.10.2009).

Mitt tilsvaret til Ellingsæter kom som en reaksjon på en oppfatning av barnehagerevolusjonen som jeg anså som urettferdig overfor de menneskene den gjaldt. Selvsagt hadde Ellingsæter rett i at barnehageutbyggingen var historisk, men hennes underkjennelse av de menneskene som gjorde motstand under ”revolusjonens gang” trigget til motsvar. Ellingsæter uttrykker seg slik om disse motforestillingene:

Motforestillingene er ikke nye. (...) Det som imidlertid har endret seg over tid, er hvilke aldersgrupper bekymringene har rettet seg mot. (...) I dag er alle skjønt enige om at barnehage for barn over tre år er et udelt gode. Striden de siste årene har derfor dreid seg om barna under tre år. Tendensen i dagens debatt synes allerede å ha flyttet seg et hakk, barnehage for toåring er på god vei til å bli akseptert. For ettåringene, derimot, er synet fortsatt noe delt. Barnehageplass for barn under ett år er imidlertid et tabu i norsk offentlighet (Ellingsæter, Dagsavisen, 28.09.2009).

Etter min oppfatning stod denne påstanden som en marginalisering av innholdet i den motstanden som har fremstått i media i Barnehagerevolusjonens gang. Selv har jeg uttrykt meg på denne måten, ved en tidligere anledning:

Arbeidet med å oppnå full barnehagedekning har likevel bidratt til å forringe kvaliteten på innholdet i barnehagen, og slik vil det være noen år fremover. Som snart ferdig utdannet førskolelærer vet jeg at jeg har et stort ansvar. Ansvaret er ikke bare å utføre et samfunnsmandat, men også å stå imot pålegg og politiske føringer som truer det. De siste årene har jeg flere ganger vært vitne til at barnehageloven er blitt brutt. Nok en konsekvens av politikken som er blitt ført, og igjen skjemmes jeg over ikke å ha sagt fra i større grad (Solheim, Aftenposten, 19.03.2008).

Motstanden mot Barnehagerevolusjonen har med andre ord dreid seg om noe mer enn hvorvidt ulike aldersgrupper har godt av å gå i barnehage. Kritikken har i minst like stor grad dreid seg om at reformens hastighet har bidratt til å forringe barnehagens kvalitet. Dette er utgangspunktet for at jeg ønsket å argumentere mot Ellingsæters formuleringer. Jeg mente hun underkjente barnehagerevolusjonens dialektikk på to

ulike måter: For det første gjennom å påstå at en revolusjon er entydig positiv, og for det andre at hun ikke anerkjente verdien i motsetningenes konflikt. En åpen debatt om kritikkverdige forhold knyttet til en førende politikk, kan bidra til å bevege politikken.

Mitt eget ønske om å bevege politikken, sprang ut fra min rolle som styrer i en liten barnehage. Presset i bydelen var til tider uutholdelig, hva angikk å ville få inn flest mulig barn i barnehagen. Samtidig var jeg den eneste på huset med faglig kompetanse. Det vil si, jeg var fortsatt under utdanning, og var kun tilstede i barnehagen tre av fem dager i uken. Etter hvert som det gikk opp for meg at situasjonen var en direkte konsekvens av den pågående utbyggingsreformen, økte min interesse for sammenhengen mellom politikk og profesjonsutøvelse.

Etter Ellingsæters argumentasjon, fremstår politikken som en statisk enhet som arbeider upåvirket av folkets mening. Et eksempel på demokratisk bråk som faktisk har bidratt til å prege politikken, om enn på lokalt nivå, var boikott og avisinnlegg knyttet til et kartleggingsverktøy for overgangen barnehage-skole i bydel Østensjø (Solheim og Hansen, 2009). Motstanden resulterte i at skjemaet ble avvirket. På samme måte er det rimelig å tro, at diskusjonene som oppstod i motstandens konflikt knyttet til barnehagerevolusjonen, har bidratt til at fokuset på barnehagesektoren i økende grad dreier seg om barnehagens innhold og kvalitet, også fra politisk hold.

Stortingsmelding 16 (2006 – 2007), *Og ingen stod igjen... Tidlig innsats for livslang læring*, var et sentralt dokument som bidro til å vekke min interesse for de politiske intensjonene knyttet til barnehagesektoren. Etersom min oppmerksomhet rettet seg mot uholdbare forhold i barnehagesektoren, økte min interesse for å vite hvorfor. Stortingsmelding 16 var i så måte et eksempel på politiske intensjoner fundert i markedsliberalistiske prinsipper. Jeg uttrykte min bekymring over denne sammenhengen på følgende vis i et debattinnlegg:

I de nordiske land har det lenge vært tradisjon for å se begrepene omsorg, lek og læring i sammenheng. Gjennom å peke på den samfunnsøkonomiske gevinsten av tidlig å kartlegge barns ferdigheter, mener jeg Kunnskapsdepartementet ser bort fra dette synet - og i stedet bidrar til en polarisering av begrepene omsorg og læring: Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent. (. . .). Effekten av tiltakene øker jo tidligere de settes inn, og jo mer omfattende de er, (st.meld. nr. 16, s. 67).

Min bekymring gjaldt i dette øyemed at den markedsliberalistiske terminologien, og politiske praksis, bidro til å utkrystallisere læringen som barnehagens viktigste anliggende. Økende produktivitet, også i småbarnsalderen, ble gjennom Stortingsmelding et uttrykt mål for barnehagepolitikken, om en ser læring som produktet. Begrepene som investering, effektivisering, avkastning, tiltak og brukervennlighet kommer stadig tydeligere til uttrykk i barnehagesektoren, og danner en annen ramme for de politiske intensjonene (Dahlberg og Moss, 2005; Korsvold, 2008).

2.2.3 Fra verdistandpunkt til teoretisk utgangspunkt

Disse to elementene: ønsket om å få frem *barnehagerevolusjonens dialektikk* og motstanden mot en *markedsliberalistisk terminologi* knyttet til barnehagesektoren, kan sies å representere hovedtrekkene i de verdistandpunktene som danner grunnlaget for denne oppgavens interesse – både tematisk, og videre teoretisk. Når det gjelder det teoretiske aspektet, har de to ovennevnte elementene rettet min oppmerksomhet mot tidligere motstand i utdanningssektoren i Norge. Skjervheims tekster er i en slik sammenheng et godt teoretisk utgangspunkt. På den ene siden representerer hans tekster en kritikk jeg finner interessante knyttet til mine overnevnte verdistandpunkt, og på den andre siden representerer tekstene en kritikk av datidens utdanningspolitikk. Barnehagen er politisk sett første trinn i utdanningsløpet. Jeg finner slik sett Skjervheims tekster interessante for å belyse dagens utdanningspolitikk.

Deler av positivismekritikken, den kritiske pedagogikken, og den pedagogiske filosofien som etablerte seg i Norge på 60- og 70-tallet er et område som også har fattet min interesse, i arbeidet med å danne et teoretisk utgangspunkt for oppgavens tematikk. Siden både Skjervheim og sistnevnte område representerer bevegelser så langt som femti år tilbake i tid, er det viktig å presisere at min bruk av disse teoretiske og filosofiske bevegelsene her må forstås som nyskildringer. Med andre ord tar jeg ikke høyde for å forstå alle sammenhenger og filosofiske problemstillinger i datidens kontekst, men ønsker snarere å se hvordan disse tekstene virker som utgangspunkt for å belyse dagens politiske situasjon i barnehagesektoren.

Som nevnt er det ikke min intensjon å forfekte verdinøytralitet i denne oppgaven. Likevel er det av vesentlig karakter å løfte mitt utgangspunkt for oppgaven fra bare å være meninger om politikk, til å bli et vitenskapelig stykke arbeid. Min oppgave omhandler politikk, noe som også kan være problematisk hva angår vitenskapelig analyse. Skjervheim (1992b) gjør i forlengelsen av sitt resonnement omkring verdinøytralitet rede for et sentralt skille mellom vitenskap og politikk:

Her må vi til slutt gjera merksam på ein skilnad mellom vitenskap og politikk. I vitenskapen prøver vi ikkje berre å hevde meiningar, men det trengst også gode og systematiske grunngevingar. Desse grunngevingane kan vera av ulike slag, men det krev mykje arbeid og tid å utarbeida dei. Men i vitenskapen er vi alltid i den situasjon at vi kan utsetja å ta standpunkt inntil vi meiner å ha tilstrekkeleg og forsvarleg grunnlag for det (Skjervheim, 1992b, s. 206).

Skjervheim skisser her et forhold mellom politikk og vitenskap som kanskje er et videre utgangspunkt for min oppgave. I forlengelsen av å ha en rekke meninger om norsk barnehagepolitikk har jeg nå fått mulighet til å ta en pause fra mine egne meningsytringer. I stedet vil jeg forsøke å danne et bilde av noen sammenhenger i denne politikken, gjennom et vitenskapelig arbeid. Mine egne meninger står derfor på vent for en stund, selv om mine verdistandpunkt likevel vil prege min tilnærming til oppgavens tematikk. Skjervheim har allerede vært nevnt som en sentral skikkelse for mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg vil derfor nå gå inn på en nærmere presentasjon av hans teorier som jeg finner relevante for denne oppgavens tema, med særlig fokus på hans kritikk av positivismen, av målstyringsmodeller og av den etablerte pedagogikken.

2.3 Hans Skjervheim (1926-1999)

Selv om barnehagen som sådan aldri var et tema som ble berørt av Skjervheim, så har noen av de viktigste temaene knyttet til barnehagen som samfunnsinstitusjon vært viktige områder for hans kritiske analyser. Siden argumentasjonen for barnehagen som tiltak for sosial og økonomisk utjevning er et av mine anliggender, vil jeg gi følgende karakteristikkk av – og eksempel på – Skjervheim som aktuell innspiller til vår samtid:

I moderne og storstilte program for å skape eit betre samfunn og betre menneske er det altfor ofte *poiesis* som kjem i staden for *praxis* innanfor politikk og pedagogikk. Programma har eit instrumentelt syn på det menneskematerialet som skal omformast. Slike radikale tankar om å skape ”det nye mennesket” endar som regel opp som autoritær maktpolitikk og manipulasjon. Politikk, moral og pedagogikk vert dermed redusert i ein mål-middel-modell. Dette er ei side ved Skjervheim si tenking som framleis har stor aktualitet, ikkje minst slik han har formulert seg i universitetspolitikken (Gilje og Grimen, 1992, s. 9-10, i Skjervheim, 1992).

Gilje og Grimen er her inne på, i tillegg til det konkrete temaet som omtales, et annet viktig aspekt ved Skjervheims forfatterskap: Hans evne til å sette antikkens filosofiske

begreper inn i en samtidig kontekst. *Poiesis* og *praxis* kan i korte trekk kan sies å dreie seg om handlinger som har et formål utenfor seg selv (*Poiesis*) og handlinger som ikke har det (*praxis*). Disse begrepene, og Skjervheims bruk og forståelse av dem, vil jeg komme tilbake til i mitt analysedesign. Jeg vil i det følgende gjøre kort rede for et utvalg sentrale temaer i Skjervheims filosofi og forfatterskap.

2.3.1 Skjervheim som positivismekritiker

I det vitenskapsteoretiske og filosofiske oppbruddet som på 50- og 60-tallet stod i mot den positivistiske tenkemåten, var Skjervheim en sentral figur. Magisteravhandlingen fra 1959 (Skjervheim, 2000), *Objectivism and the study of man*, sees på som et pionérarbeid knyttet til dette oppbruddet. Bakgrunnen for denne kritikken var å gjøre et opprør mot en human- og samfunnsvitenskapelig tradisjon, som funderte sin vitenskap i naturvitenskapelig prinsipper. I det følgende redegjøres det for hvorfor dette er relevant for denne oppgaven, gjennom å vise et eksempel Skjervheim (1992c) presenterer i sitt essay *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* (I det følgende refereres det til ovennevnte essay (Skjervheim, 1992c) med mindre annet er oppnevnt som referanse).

Essayet kritiserer pedagogikken som teknisk praksis. Skjervheim skiller mellom to ulike typer av vitenskaper: Den som er av teoretisk interesse, og den som er av praktisk interesse. Når det gjelder den typen vitenskap som er av ren teoretisk interesse, kan denne sies å dreie seg om sammenhengen i det temaet vitenskapen dreier seg om. Man ser altså på *hvorfor* noe er som det er. Eksempler på slike vitenskaper er fysikk, mekanikk og fysiologi. Den andre typen vitenskap, den praktiske, dreier seg om *hvordan* man kan påvirke sammenhenger. Eksempler her er medisin, og som vi skal komme inn på – pedagogikk. For at en slik praktisk vitenskap skal være vitenskap, hevder Skjervheim, fordrer det at den henter kunnskap fra rene teoretiske vitenskaper. Uten å gjøre dette, gjør man kun rede for hvordan noe virker, uten å ha innsikt i hvorfor. Skjervheim (1965) skisserer så opp det han kaller alminnelig formulering innen de teoretiske vitenskapene:

Ei formulering innan dei teoretiske vitenskapane har svært ofte denne forma: Dersom A så B. Innan dei praktiske vitenskapane vert slike teoretiske formuleringar omdanna til tekniske imperativ, til instrumentelle normer. I staden for a så b, heiter det nå: dersom du ynskjer å realisere b, gjer då a! Det ein ynskjer å oppnå, målet, må alt vera sett, for at det skal vera mogleg å formulera ei teknisk norm. (Skjervheim, 1965 i Skjervheim, 2002, s. 104).

Her er vi ved kjernen av en teknisk praksis innen pedagogikken, som Skjervheim hevder er lite adekvat som pedagogisk grunnmodell. Dersom en lege (en medisiner) bruker samme prinsipp, ønsker du å få en sterkere rygg (b) tren så disse muskelgruppene (a), fremstår det tekniske imperativet fornuftig, all den tid legen her låner innsikt fra fysiologien – en naturvitenskap. Dersom den samme mål/middelmodellen brukes innen pedagogikken, blir det hele langt mer problematisk. Et eksempel på dette kan være en teoretisk formulering (metaforisk) som går ut på at dersom du straffer dine barn når de viser uønsket oppførsel (a), blir de veloppdragene (b). Et gammeldags syn på oppdragelse, men ikke irrelevant i den sammenheng. Snur vi så på denne formuleringen og gjør den til et teknisk imperativ kan vi se at det blir denne sammenhengen: Dersom du ønsker et veloppdragent barn (b), straff det så når det viser uønsket oppførsel (a).

Dette eksempelet skaper en relevans, en sammenheng, mellom Skjervheims positivismekritikk og mitt arbeid. Det som skjer når vi bruker den alminnelige formuleringen fra teoretiske vitenskaper, som en teknisk norm i pedagogisk praksis, er at vi objektiverer mennesket og i tillegg knytter årsakssammenhenger opp til en enkelt variabel. Som Skjervheim (1992c) formulerer det, ser vi her mennesket som et materiale som vi som oppdragere, læremestere, har fullstendig herredømme over. Positivismens virke innenfor vitenskaper om mennesket er tuftet på en tenkemåte som tillater en slik praksis: Mennesket studeres som i naturvitenskapen (altså som et objekt), og den viten vi utvikler danner så grunnlaget for at vi kan styre mennesket i ønsket retning. Naturvitenskapen er bygget på et ønske om å få kontroll over naturen. Positivismekritikerne hevdet at en slik tenkemåte, og et slikt utgangspunkt, ikke var adekvat for vitenskapene om mennesket.

For mitt arbeid er det et bevisst valg å innta et teoretisk perspektiv hvor mennesket er anerkjent som subjekt. Et slikt utgangspunkt vil selvsagt også by på både brudd og enigheter når jeg senere skal drøfte den argumentasjonen som ligger til grunn for dagens barnehagepolitiske endringer. Skjervheims kritikk av positivismen, og av objektivering av mennesket, er slik sett et viktig bidrag til å forme fremtidens pedagogikk. Å se barnet som subjekt er en setning som blir gjentatt både i fagbøker og politiske dokumenter knyttet til barnehage. I essayet referert til over, presiserer Skjervheim at han er klar over at det kan finnes teknikk-liknende spørsmål innen pedagogikken, men som jeg tidligere har nevnt, at den tekniske praksisen ikke er adekvat som grunnmodell.

Det verserer lite uenighet om at politikk er med på å forme barnehagens pedagogikk. Et spørsmål som i så måte kan være et interessant anliggende i mine analyser, er hvorvidt politikken er med på å styre barnehagens pedagogisk grunnmodell. Her vil kanskje noen allerede svare ja, all den tid barnehagens samfunnsmandat er nedfelt politisk. Jeg synes likevel det er grunn til å stille spørsmål ved om politisk argumentasjon, og politiske endringer, bidrar til å gjøre denne grunnmodellen teknisk. Dette vil bli belyst i analysene. Jeg vil videre redegjøre for hvilken relevans Skjervheims kritikk av målstyringsmodeller vil ha for mitt arbeid.

2.3.1 Kritikk av målstyringsmodeller

Mot slutten av 80-tallet ble målstyringsmodeller et viktig anliggende for Skjervheims kritikk, gjennom hans virke som professor ved norske universiteter. Jon Hellesnes var en av Skjervheims nærmeste kolleger i denne perioden. Han kommer med følgende uttalelse om sin venn i et intervju til Klassekampen:

Dessverre, får vi nesten si, er hans kritikk av nyliberalismen og den bedriftsøkonomiske tenkemåten minst like aktuell i dag som på tampen av 80-tallet. Dessuten vil kritikere av den såkalte «Kvalitetsreformen» finne et helt arsenal av argumenter hos Skjervheim (Hellesnes sitert i Klassekampen, 03.10.2002).

Intervjuet som her refereres til, kom i etterkant om en lengre debatt om Skjervheims filosofi, hvor hans virke også ble utsatt for kritikk. Hellesnes uttalelse kan i så måte leses som et svar til kritikere som hevdet at Skjervheims tekster var foreldet. Jeg vil her kort nevne at jeg i neste underpunkt (2.4.1) vil komme inn på noe av den kritikken som har blitt fremsatt mot Skjervheim.

Når det gjelder uttalelsen til Hellesnes skaper den et godt grunnlag for det jeg anser som relevant når det gjelder å bruke Skjervheims tekster som teoretisk grunnlag for mitt arbeid. I tillegg til det jeg har nevnt om positivismekritikken og objektivisering av mennesker, dras det hele nå videre til en systemkritikk, en kritikk Skjervheim reiste mot en økende teknisk tilnærming til målstyring i offentlig sektor. Spor av det som i dag kalles new public management var noe av det som ble gjenstand for hans kritikk, og som Hellesnes omtaler som nyliberalisme og den bedriftsøkonomiske tenkemåten. Felles for såkalte målstyringsprogrammer, og kritikken av dem, er at man låner prinsipper fra markedsorienterte virksomheter og gjør dem til modell for offentlige virksomheter. I kronikken *Målstyring av mange slag* tar Skjervheim (2002e) et oppgjør med MBO-modellen (Management by objectives) som han mente gjorde seg

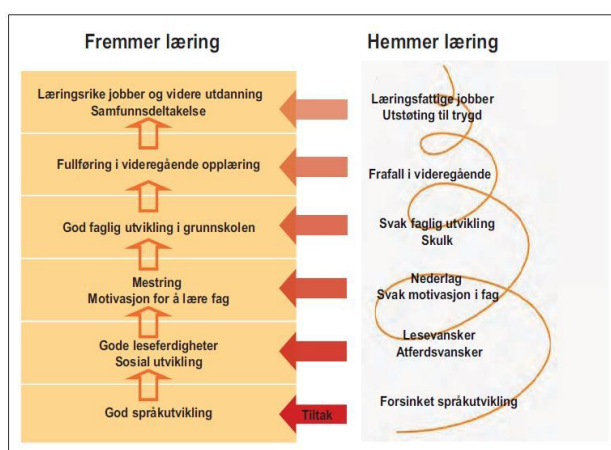
gjeldende i den daværende universitetspolitikken. Skjervheim illustrerer her mål-middel-rasjonaliteten ved å referere til Aristoteles verker *Etikken* og *Politikken*:

Ein kan seia at målstyring som filosofisk program stammar fra Aristoteles, for både i *Etikken* og *Politikken* er problemstillingane målretta, eller som det gjerne heiter, teleologiske. Men dei etiske problemstillingane gjeld ikkje berre målet, men også måtar å gå fram på; begge sidene ved problemet vert utforma som ein problematikk, og får form av ei dygdelære. Aristoteles dyrkar såleis ikke den lausrivne mål-middel-rasjonaliteten (Skjervheim, 2002., s. 177).

Løsrevet mål-middel-rasjonalitet er slik sett en praktisering av det jeg tidligere har omtalt som *poiesis*, handlinger som har et formål utenfor seg selv. Kritikken av det Skjervheim omtaler som MBO-modellen er et interessant perspektiv å ha med seg i en tid hvor offentlig sektor i økende grad drives etter markedsliberalistiske prinsipper. Barnehagesektoren, som jeg har vært inne på, er i ferd med å bli ”statens eie” i større grad enn den var tidligere, og de samme prinsippene vil også være mulig å spore her.

Målstyringsmodellen kan knyttes til den objektiveringskritikken jeg nevnte i forrige avsnitt. Det dreier seg om teknikk knyttet til enkeltmennesket, og teknikk knyttet til offentlige sektorer som i utgangspunktet er etablert som velferdsgoder for mennesker. Herunder kommer kunnskaps- og helseinstitusjoner. Når *poiesis* prioriteres fremfor *praxis*, slik Gilje og Grimen (1992) poengterer i sitatet jeg kom med innledningsvis, henger dette også sammen med en rasjonell mål-middel-tenkning. Dette kan illustreres gjennom et konkret visuelt eksempel fra et dokument som også vil gjøre seg gjeldende i mine analyser:

Denne figuren fra Stortingsmelding 16 illustrer faktorer som hemmer og fremmer læring. Læringen er målet og midlene er skissert opp trinn for trinn. Det er her interessant å tenke seg en teoretisk formulering av typen: dersom du har god språkutvikling (a) får du gode sosiale leseferdigheter og god sosial utvikling (b) noe som igjen fører til at du opplever mestring og motivasjon for å lære fag (c), som leder deg til en god faglig utvikling i skolen (d), deretter fullføring i videregående opplæring (e) og du vil oppleve å få et liv som samfunnsdeltaker, god utdanning og læringsrike jobber (f). En



Figur 1.2 Faktorer som fremmer og hemmer læring

lang og kausalitetsrekke med enkle variabler. Gjør man så dette til et teknisk imperativ, kan man litt spissformulert si: Ønsker du at barnet skal få læringsrike jobber og bli en samfunnsdeltaker (b) sørg for å stimulere språkutviklingen i småbarnsalderen (a). Eller som spiralen til høyre i figuren viser: Dersom vedkommende er utstøtt til trygd (b), kan det antakelig spores tilbake til forsinket språkutvikling (a).

Jeg tar her ikke for meg teksten som danner bakgrunnen for modellen, og kan muligens slik sett kritiseres for å trekke raske slutninger. Av den grunn vil jeg understreke at modellen her kun er ment som et eksempel på mål-middel-modeller. Jeg vil komme nærmere inn på denne spesifikke modellen, og andre mål-middel-inspirerte modeller i mine analyser, og der ta hensyn til bakgrunnen for modellen. Jeg vil nå avslutningsvis, i denne introduksjonen om Skjervheims betydning og relevans for mine analyser, ta for meg hans kritikk av den etablerte pedagogikken-

2.3.3 Kritikk av den etablerte pedagogikken

Skjervheim var sammen med Jon Hellesnes og Erling Lars Dale en av representantene for det som i dag er kjent som dialogpedagogikken (Løvlie, 1984). Mitt anliggende for de kommende analysene er ikke å gå inn og diskutere ulike pedagogiske retninger, men likevel kan Skjervheims kritikk av den etablerte pedagogikken være et interessant tema å ta med seg. Jeg begynner med å vise hva Skjervheim (2002c) selv hevdet var hovedinnvendingen mot den etablerte pedagogikken, slik han redegjør for det i essayet *Det instrumentalistiske mistak*:

Den hovudinnvendinga som i dag har vorte reist mot den etablerte pedagogikken i Norge, let seg formulera svært enkelt: innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar (Skjervheim, 2002c, s.130).

Dette har også å gjøre med et tema som allerede er blitt belyst: pedagogikk som teknisk praksis. Objektivisering av mennesket – på alle nivåer – synes å være et gjennomgående tema i Skjervheims samfunnskritikk. Hva som er den etablerte pedagogikk i dagens barnehager, er et tema som blir liggende i bakgrunnen, hva angår denne oppgavens tematikk. Det jeg imidlertid anser som verdt å nevne i denne sammenheng, er et sentralt trekk ved den norske barnehagetradisjonen: Historisk sett har barnehagens pedagogikk langt på vei vært en fri pedagogisk praksis. I dette legger jeg at barnehagen, frem til de siste tiårene, i liten grad har vært underlagt offentlig

styring og kontroll, og at det i utstrakt grad har vært opp til førskolelærerne selv å definere og praktisere sin pedagogikk (Greve, 1992; Korsvol, 1998).

Det er også den pedagogiske friheten som er et interessant anliggende når det gjelder de analysene jeg skal inn i. Skolen har som kjent vært utsatt for en politisk pendel, hva angår hvilken frihet læreren har hatt. I barnehagesektoren har dette vært mer stabilt. Førskolelærerens pedagogiske frihet er urimelig å la være å belyse i en oppgave som omhandler politisk endring av en profesjons mandat – førskolelærerens mandat. Dette er, som innledningen viser, ikke oppgavens hovedtema, men implisitt er det likevel et interessant aspekt. Det er også her jeg mener Skjervheims kritikk av den etablerte pedagogikken blir relevant.

”(...) det gjeld å gjenoppretta den akademiske fridomen innan norsk pedagogikk” hevdet Skjervheim (2002c). Den kritikken han fremsatte mot universitetspolitikken på syttitallet har, som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, en viktig relevans for mitt arbeid. Kritikken av datidens etter hvert etablerte målstyringstenkning innen utdanningspolitikk, er i dag enda mer gjeldende. Det er her jeg også mener Hellesnes har et viktig poeng, når han hevder at Skjervheim gir kritikere av kvalitetsreformen² et arsenal av argumenter mot (Hellesnes, 2002). Denne målstyringstenkningen slår nå inn i et nytt felt i norsk utdanning: Barnehagesektoren. Barnehagen var ikke utdanning i Skjervheims tid. Av den grunn ser jeg på det som et interessant prosjekt å belyse dagens barnehagepolitikk, og argumentasjonen for ulike retninger den tar, med utgangspunkt i Skjervheims tekster.

Når det gjelder den pedagogiske frihet i for førskolelærere, og for barnehagen som pedagogisk virksomhet, vil flere stemmer hevde at denne er i ferd med å innsnevres. Et slikt tema er også gjenstand for uenighet i et fagmiljø, men jeg vil likevel hevde at det finnes flere ulike indikatorer som peker mot en mer fellesorientert målstyring i barnehagen. Følgende er et eksempel fra den ferskeste stortingsmeldingen vedrørende barnehagens innhold: ”Departementet vil vurdere om målene tilknyttet fagområdene i rammeplanen kan tydeliggjøres” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 78). Her er det kanskje betimelig med en kort redegjørelse for hva dette innebærer. Til nå har det som har vært uttrykt som mål i barnehagen, dreid seg prosessmål. Litt enkelt sagt, det har vært læringsprosessene som har vært målet, i motsetning til å ha konkrete utbyttmål, resultatmål, for læringen.

² Kvalitetsreformen: Reform av høyere utdanning i Norge vedtatt av Stortinget i juni 2001.

Denne endringen kan sies å redusere førskolelæreres pedagogiske frihet, dersom departementets intensjoner blir innfridd. Reduksjonen befinner seg i at målene for barnas læringsutbytte allerede vil være satt, og prosessene eller veien mot målet, er redusert til tiltak. Jeg vil komme tilbake til denne formuleringen i min analyse, og videre se på bakgrunnen for departementets forslag. Dette vil tydeliggjøre min påstand om at departementets intensjoner kan bidra til å redusere den pedagogiske friheten i barnehagene.

Avslutningsvis i min innledning om Skjervheims betydning for mitt arbeid vil jeg oppsummere relevansen i hans tekster på et overordnet plan: Politikken forhold til pedagogikken. Det er her det interessante ligger, for mitt arbeid. Skjervheims forfatterskap er ifølge Hellesnes og Skirbekk (i Skjervheim, 2002) en kritikk som slår inn på flere plan:

For det første er det en kritikk innfor filosofien – ein kritikk av objektivisering av subjektet og av ei absoluttering av den instrumentelle fornuft. Det er for det andre ein vitenskapsfilosofisk kritikk av bestemte vitenskaplege disiplinar – i utgangspunktet særleg samfunnsvitenskap og psykologi, pedagogikk medrekna. For det tredje er det en profesjonskritikk – av objektiviserande, dvs. terapeutiserande og fremandgjerande profesjonar (t.d. under påverknad av objektiviserande samfunnsvitenskap og psykologi, og pedagogikk). For det fjerde er det ein regimekritikk, av politiske kunnskapsregime med teknokratisk slagside. Og for det femte er det ein kritikk av ”det moderne prosjekt” i den grad det hyser slike dysfunksjonelle tendensar (Hellesnes og Skirbekk i Skjervheim, 2002, s. 9-19).

Det at Skjervheims kritikker både er vitenskapsfilosofiske, politiske og profesjonsrettede gjør at innholdet i dem vekker min nysgjerrighet og inspirerer meg til å ta i bruk nettopp disse tekstene. Min intensjon er at Skjervheims tekster kan gi meg en mulighet til å belyse forholdet mellom min egen profesjon (førskolepedagogikken), politikken som angår den og filosofien som omtaler den. Skjervheims filosofiske kritikker legges slik sett som et teoretisk grunnlag når jeg skal inn å se på politikken argumentasjon for pedagogisk praksis. I de følgende underkapitler, vil jeg redegjøre for andre teoretiske innfallsvinkler, som vil være relevante for mitt arbeid. Dette er for det første sammenhengen mellom kritisk pedagogikk og pedagogisk filosofi, der jeg vil komme inn på kritisk pedagogikk i norsk utdanningssektor og den språklige vendingen. Dernest er det kritisk teori. Til slutt vil jeg gjøre rede for det jeg har valgt å kalle speildokumenter: andre dokumenter som har belyst temaer knyttet til samtidige barnehagepolitiske endringer. Jeg vil også komme inn på noe av den kritikken som er blitt fremsatt mot Skjervheim

2. 4 Teoretiske inspirasjonskilder

2.4.1 Kritisk pedagogikk - pedagogisk filosofi

I forlengelsen av kapittelet om Skjervheim er det interessant å peke på den kritiske pedagogikken som vokste frem i Norge på 60- 70-tallet, innenfor både pedagogiske og filosofiske miljøer. Kritisk pedagogikk blir i utstrakt grad forbundet med Paulo Freires bøker, men i denne sammenhengen vil jeg konsentrere meg om den kritiske pedagogikken knyttet til Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitet i Oslo (UiO) og Hedmark og Oppland distriktshøgskole på Lillehammer.

Kritisk pedagogikk i norsk utdanningssektor

I tillegg til Paulo Freires verker kan den kritiske pedagogikken sees i sammenheng med Habermas` kommunikative handlingsteori og frankfurterskolen. Sistnevnte vil gis en kort beskrivelse i avsnittet om kritisk teori. Det er likevel ikke disse primærkildene jeg finner interessante i denne sammenheng, men snarere studentopprørets innhold og vesen på 60- og 70-tallet. Løvlie (2009) gir følgende karikerte karakteristikker av hvordan han tenker unge pedagoger i dag forholder seg til begrepet *kritisk pedagogikk*:

For yngre lesere av Norsk Pedagogisk Tidsskrift antar jeg at kritisk pedagogikk er et fremmedord, at norske studenters mobilisering mot kapitalkreftene på 1970-tallet er ukjent, og at pariseropptøyene i høyden hører til mytene om de såkalte sekstiåttene. (Løvlie, 2009, s. 488).

For egen del håper jeg Løvlie tar feil når han fremsetter denne påstanden. Likevel finner jeg hans videre bekymring når det gjelder endret fokus i studenters engasjement, hva angår saksinnhold, interessant:

Sosiologen Ragnvald Kalleberg beskriver for eksempel en studentopposisjon som gikk fra fagkritikk til interessekamp, det vil si fra positivismekritikk, pensuminnhold, studieopplegg og medbestemmelse til politisk kamp for stipend, lån, studentboliger og velferd, og det allerede omkring 1970 (ibid.).

Løvlie er her inne på et aspekt som nettopp danner grunnlaget for min interesse av kritikken som reiste seg i denne tiden. En kritikk som nettopp var en fagkritikk og en positivismekritikk. Selv om sikkert flere vil hevde at vi er forbi en slik periode, og at vi lever i postmodernitetens tidsepoke, vil jeg hevde at positivismekritikken fortsatt er en adekvat kritikk av den politikken som danner grunnlaget for den kommende

pedagogikken i norske barnehager og skoler. Dette betyr ikke at vitenskapen ikke har tatt noen andre og viktige steg siden 60-tallet, men snarere at argumentasjonen som ligger i positivismekritikken er et godt utgangspunkt for kritikk av rådende politikk. Kritikken som reiste seg ved Pedagogisk Forskningsinstitutt på 70-tallet dreide seg nettopp om det positivistiske vitenskapssynet som lå til grunn for undervisningen, blant annet ført i pennen av ”fagkritikernes filosofiske guru” (Dale, 2009), Hans Skjervheim, gjennom *Det instrumentalistiske mistaket*. Dette mistaket var materialisert gjennom testsystemer ved utdanningene og kapitalismens inntog i sektoren (Løvlie, 2009). Løvlie (ibid.) henviser til en kronikk av Erling Lars Dale i 1973, hvor han blant annet tar et oppgjør med *statsmyndighetenes teknologiske rasjonaliseringsfremstøt og formalisert opplæring*:

Dales kritikk synes med små omskrivninger å passe like godt i dag. Nå ville den riktignok ha rettet seg mot rettsliggjøringen, test- og kartleggingsregimet, dokumentasjonspresset og konkurransementaliteten i utdanningssystemet. (Løvlie, 2009, s. 493).

Kritikken det snakkes om dreier seg i stor grad om politikk rettet mot skole- og universitetssektoren. Barnehagesektoren som en del av utdanningspolitikken er et relativt nytt faktum, og er av den grunn ikke beskrevet i samme omfang. Likevel finner jeg kritikken relevant også knyttet til barnehagepolitikk.

Løvlie (2009) skisserer opp hva som ble vunnet i tiden den kritiske pedagogikken hadde et fotfeste ved UiO og senere på Lillehammer, og hva som bør vinnes av kampsaker i fremtiden. Når det gjelder det vunne, peker han i denne sakens sammenheng på etableringen av distriktshøgskoler og lærerutdanninger for barnehager. Å få kvinner inn i ledende akademiske stillinger var også noe som etter hvert ble mulig. Når det gjelder nåtidens og fremtidens kamper uttrykker Løvlie:

I dag er studentopprøret en historie som knapt interesserer, derfor hører det jeg har lagt frem her til mimrestunden. Men etter nyliberalismens økonomiske skipbrudd etter mer enn 25 års dominans er det grunn til å ta opp tråden igjen. (...) Markedsøkonomisk ledelse, økt regelstyring, snevre krav om yrkeskompetanse og en forkortet oppfatning av kunnskap og læring i skolen, har ført til protester. (Løvlie, 2009, s. 494–495).

De ovennevnte områdene Løvlie peker på, står sentralt som diskusjonsområder også i dagen utdanningspolitikk, og kanskje spesielt innen barnehagesektoren. Følgende kronikkstat om kartlegging av barnehagebarn kan sies å omhandle både forkortet oppfatning av kunnskap og læring, marked- og regelstyring:

Premissleverandørene er amerikanske økonomer, spesielt James Heckman, som presenterer kalkyler som hevder at det lønner seg å investere i barnehager. Dermed åpnes det opp for den modellen for styring som brukes i USA, med strukturert undervisning og testing og kartlegging av resultater. Det er lite som taler for at dette er en bedre modell enn den vi har i dag: Det er et faktum at USA har fortsatt stor fattigdom blant barn, og skoleprestasjonene synes ikke å øke. (Østrem, Johansson og Greve i Aftenposten, 17.06.09).

Markedsorienteringen settes altså i sammenheng med en smalere forståelse av kunnskap, slik Løvlie også viser til. Dette var også en del av grunnlagskritikken for den kritiske pedagogikken på 60- og 70-tallet. Det kan synes som om Løvlie har rett, at ikke dette opprøret nådde frem på alle områder.

Den språklige vendingen

I ettertid av positivismekritikken, har det skjedd en endring innen human- og samfunnsvitenskapene som ofte omtales som *den språklige vendingen*. Tom Egil Hverven (2005) definerer den språklige vendingen slik

I løpet av 1970- og 80-tallet kom internasjonale filosofer og forskere til å snu opp ned på mange forestillinger om språk. Kort sagt la de større vekt på hvordan vi mennesker skaper virkelighet, ikke bare avspeiler virkeligheten, gjennom språket. De viste også hvordan språkbruk alltid henger sammen med ståstedet, altså hvor man ser verden fra. Denne språklige vendingen i vitenskapene har for mange av oss ført til et mer nyansert syn på forholdet mellom språk og virkelighet (Hverven i P2-kommentar, 2005).

Erling Lars Dale (2009) peker på at han selv åpnet for den språklige vendingen innen pedagogikken, gjennom sin bok *Pedagogikk og samfunnsforandring fra 1972*:

Det tredje temaet fra boken (...) er det som senere ble kalt den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene, og som boken, gjennom positivismekritikken, åpnet opp for i norsk pedagogikk. (...) Igjen var bokens funksjon å overføre en samfunnsvitenskapelig drøfting som eksisterte på slutten av 1950-tallet (Skjervheim) og utover på 1960-tallet (Østerberg, Øfsti og Hellesnes) til vitenskapen som vitenskapelig forskningsdisiplin. (Dale, 2009, s. 479),

Jeg trekker frem dette sitatet for kort å illustrere en av uenighetene som har kommet til uttrykk de siste tiårene, når det gjelder positivismekritikkens forhold til den språklige vendingen. Dale hevder å bruke Habermas og Skjervheim som primærreferanser for å åpne for den språklige vendingen. Likevel kan dette av andre sees på som en av

hovedinnvendingene mot Skjervheims positivismekritikk: at han ikke tok høyde for den språklige vendingen. Røssaak (2009) peker på dette i en artikkel i *Samtiden*:

I Norge ble altså den internasjonale og aktuelle språklige vendingen innenfor vitenskapene ikke innarbeidet i nevneverdig grad. Mange har påpekt at dette er en av forskjellene mellom Skjervheim og Habermas; bare den sistnevnte har forsøkt å ta høyde for den språklige vendingen. (Røssaak, 2009, www.samtiden.no).

Den språklige vendingen er blitt et mye omdiskutert skille i etterkant av positivismekritikken. Røssaak (ibid.) går så lang som å si at striden mellom positivismekritikere og postmodernister er blitt like stor som striden mellom positivister og positivismekritikere. Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne striden, da det er utenfor min oppgaves anliggende. Likevel, på bakgrunn av uenigheten som synes å eksistere, kan det være grunn til å spørre om den språklige vendingen representeres ved et tydelig og klart skille, eller om den snarere har opptrådt på ulike måter gjennom ulike begreper og deretter konstituert seg gjennom ulike vitenskapelige tradisjoners evolusjonsløp.

Selv finner jeg elementer og argumentasjonsrekker fra positivismekritikken interessante for en analyse av samtidige politiske forhold, uavhengig av den språklige vendingen. Nyfortolkninger av positivismekritikken, hvor den språklige vendingen blir tillagt er således, etter mitt syn, et fruktbart utgangspunkt for å dra nytte av tidligere teoretikers og filosofers bidrag til ulik samfunnskritikk.

2.4.2 Kritisk teori og Frankfurterskolen

Skjervheims forfatterskap kan sies å ha nært slektskap til den filosofiske retningen som kalles *Kritisk teori*, som har sitt utspring i Frankfurterskolen. Bakgrunnen for skolen, *Institut für Sozialforschung*, ble opprettet i Frankfurt i 1924 som et privat foretagende. Schanning (1992) hevder at det vi i dag omtaler som Frankfurterskolen likevel først oppstår i det utgivelsen av tidsskriftet *Zeitschrift für Sozialforschung* foreligger i 1932, med redaktør Mac Horkheimer i spissen. Tidsskriftets medarbeidere emigrerte til New York allerede i 1933, hvor de utgav tidsskriftet på tysk forlag i Paris, ifølge Schanning (1992). ”Frankfurterskolen” er altså navnet på en gruppe intellektuelle som holdt til i nr. 439 på vestsida av 117. avenue i New York i perioden 1933-1941 – i et hus som for øvrig ble stilt til disposisjon av Columbia University” (Schanning, 1992, s. 118). De mest fremtredende personene innefor Frankfurterskolen var Løwenthal, Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm, Polloch og Grossmann. (ibid.).

Grunnen til at jeg trekker inn denne filosofiske tradisjonen, er at menneskene som stod bak kan regnes som pionerer innen kritisk samfunnsforskning. Vitenskapskritikken innen Frankfurterskolen er sterkt i tråd med den positivismekritikken Skjervheim fremsetter på 50-tallet. Kritikken går ut på å bevise at det ikke finnes objektiv eller nøytral forskning, men at all forskning bærer i forutforståtte sammenhenger (Schanning, 1992). Med andre ord var det en viktig agenda for Frankfurterskolens medlemmer å bevise at all samfunnsforskning er interessebestemt, og dermed ikke kan forholde seg nøytralt eller objektivt til forskningens anliggende.

Jeg har i kapittel 2 redegjort for mine metodologiske tilnærminger og det teoretiske utgangspunktet for de videre analysene. Neste kapittel omhandler den første problemstillingen, og første del av analysen: Kildesøk.

Kapittel 3

Analyse A
Kildesøk

Politisk argumentasjon, slik den kommer til uttrykk gjennom tekst, er denne analysens konkrete kasus. Argumentasjonen som ligger til grunn for et utvalg av de endringer som varsles i det Halvorsen omtaler som *Barnehagerevolusjon nummer to* er mitt interessefelt. Jeg ønsker å bidra til å gi et bilde av hva argumentasjonen for endringene bygger på, og jeg er i første omgang interessert i kildene som legges til grunn for argumentasjonen. I det følgende vil jeg skissere opp og begrunne, mine utvalg av tekster og temaer som vil bli gjenstand for kritiske lesninger. Jeg vil i det først gi en redegjørelse for min metode når det gjelder innsamling av data. De ovennevnte tiltak fra Stortingsmelding 41 (KD, 2009) danner utgangspunktet for mine kildesøk og deretter mine kritiske lesninger. Mitt datamateriale befinner seg både i og utenfor denne meldingen, og alle utvalg jeg gjør, er sidestilte som kasus for mine analyser.

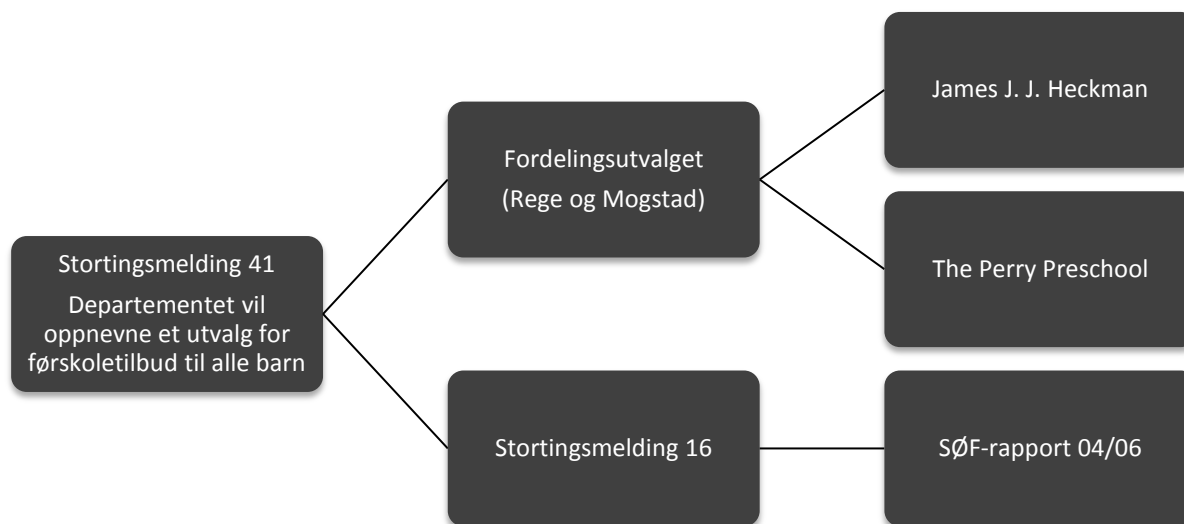
3.1 Utvalg og modell for innsamling av data

Datamaterialet mitt består av to ulike elementer innenfor politiske argumentasjonsrekker: tekst og kildehenvisninger. Jeg vil i analysen ta utgangspunkt i tiltak foreslått i stortingsmeldingen (1), som er knyttet til konkrete endringer. Deretter vil jeg gå fremover i meldingen og se hvilke tekstbolker (2) som bærer argumentasjon som kan kobles til tiltaket som fremmes. I de tilfellene hvor argumentasjonen er knyttet til kilder utenfor meldingen, vil jeg gå inn i disse (3). Her vil jeg igjen søke etter tekst som understøtter argumentasjonen i meldingen (4), og se hvilke videre kilder denne bygger på (5). Disse sidestilte kasusene for analyse danner grunnlaget for mine kritiske lesninger, og danner modellen for data-innsamling til høyre.



3.1.1 Kildehierarkisk analysemodell

Når jeg tar opp temaer i mine kildesøk, hvis argumentasjon systematisk bygger på konkrete kildehenvisninger, vil jeg bruke en struktur det jeg har valgt å kalle kildehierarkiske analysemodeller. Dette gjør det enklere å illustrere hvilke kilder ulike argumenter bygger på. En kildehierarkisk analysemodell vil eksempelvis se slik ut (denne modellen er kun et forenklet eksempel og viser ikke reelle sammenhenger):



I hovedsak er grunnen til å bruke slike modeller at det rydder opp i en tekst som stadig føres videre av nye kilder. Dette fortøner seg som et arkeologisk virke, hvor jeg graver dypere i argumentene ved stadig å peke på hvilke kilder ulike argumenter og påstander bygger på. Jeg setter ikke noen fastsatt grense for antall hierarkinivåer, men vil heller redegjøre for mine utvalg underveis. Kildehierarkiene blir på lik linje med argumentasjonen i stortingsmeldingens tekst, stående som gjenstand for kritiske lesninger. I Stortingsmelding 41 er det varierende bruk av kilder. Med dette mener jeg at ikke all argumentasjon eksplisitt gir pekere til hva den bygger på. I disse tilfellene vil jeg gjøre nytte av de kildehierarkiske analysemodellene, men kun gjøre rede for det aktuelle tiltaket i kapittel 4, *kritiske lesninger*.

3.1.2 Hoveddokument: Stortingsmelding 41 (2008-2009)

Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009) (Heretter: Kvalitetsmeldingen) er mitt utgangspunkt for kritiske lesninger av politisk argumentasjon. Dette er det mest omfattende dokumentet knyttet til fortsettelsen av den barnehagepolitikken som har vært ført det siste tiåret. Med meldingen varsler Kunnskapsdepartementet økt fokus på barnehagens innhold, og det reises endringstiltak som kan føre til lovendringer som i sin tur vil by på endringer av barnehagen som institusjon. Gjennom Kvalitetsmeldingen skisserer regjeringen opp tre hovedmål for kvalitetsarbeidet i barnehagen:

- Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager (Del I)
- Styrke barnehagen som læringsarena (Del II)
- Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Del III)

Disse tre målene skaper rammen for Kvalitetsmeldingen og det er innholdet disse målene rommer, argumentasjonen for dem og tiltakene for å oppnå den som er meldingens anliggende.

Utvalg av meldingens innhold

Del II og III av Kvalitetsmeldingen vil være mest fremtredende i mine analyser. Tematikken i disse to går i hverandre og dreier seg i utstrakt om gi *alle* barn like muligheter for læring, som et tiltak for sosial utjevning (noe som vil fremkomme tydeligere gjennom mine analyser). Det er tiltakene knyttet til disse delene av Kvalitetsmeldingen, som vil bli startpunktet for mine analyser. De konkrete tiltakene i meldingen kommer til uttrykk som kulepunkter etter ulike avsnitt. Det er mange tiltak i Kvalitetsmeldingen, noe som gjør at jeg er nødt til å velge bort de fleste av dem. Jeg vil i det følgende peke på tiltakene som finnes i Del I og II, og deretter kort redegjøre for, og begrunne, mitt utvalg.

Tiltak i Kvalitetsmeldingens del II og III:

Del II: Styrke barnehagen som læringsarena	
Kapittel 9: <i>Barnehagens innhold</i>	Kapittel 10: <i>Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole</i>
Departementet vil <ul style="list-style-type: none"> • vurdere om målene tilknyttet fagområdene i rammeplanen kan tydeliggjøres • vurdere hvordan likestillingsarbeidet i barnehagen kan fornyes og styrkes • avsette midler til utvikling av språkkompetanse og kompetanse i samisk tradisjonelt arbeid hos personale i samiske barnehager/barnehager med samiske barn. • utarbeide nye bestemmelser om dokumentasjon og vurdering av enkeltbarn og barnehagens pedagogiske arbeid • utarbeide faglige kriterier for å sikre god kvalitet i dokumentasjons- og vurderingsarbeidet • utarbeide en veileder om kartlegging, dokumentasjon og vurdering. 	Departementet vil: <ul style="list-style-type: none"> • sende på høring et forslag om å innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling • vurdere bestemmelser i grunnskolens regelverk om samarbeid mellom barnehage og skole.
Del III: Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap	

Kapittel 12: <i>Barnehagen – et inkluderende fellesskap</i>	Kapittel 13: <i>Koordinert innsats for barn som har behov for særskilt oppfølging</i>
<p>Departementet vil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppnevne et offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn • innføre krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging ved treårsalder • utarbeide veiledere til bruk og oppfølging av anbefalte språkkartleggingsverktøy når en faglig vurdering er gjennomført • vurdere om det skal fastsettes krav til pedagogisk kompetanse for å kunne foreta kartlegging av enkeltbarns språkutvikling • sette i gang en evaluering av NAFOs kompetansetiltak i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk • innhente mer kunnskap om moderasjonsordningene i foreldrebetalingen og om kommunenes avbenyttelse av friplasser • vurdere tilrådingene i Midtlyng-utvalgets innstilling, særlig i henhold til deres vurderinger av § 5-7 i opplæringsloven • vurdere tilrådingene i Østberg-utvalgets vurderinger og innstilling. 	<p>Departementet vil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i samarbeid med BLD utarbeide en veileder om samarbeid mellom barnehage og barne vernstjenesten • styrke førskolelærerutdanningen innenfor tema om vold og omsorgssvikt • vurdere tilrådingene i Flatø-utvalgets innstilling.

Tiltakene som danner grunnlaget for mine analyser er markert med svart og grått. Disse vil belyses (i ulik grad) gjennom mine analyser. Tabellen gir således et konkret bilde av min oppgaves begrensede utvalg. Når jeg i mine analyser ønsker å belyse bakgrunnen for noen av dagens barnehagepolitiske endringer er det kun et lite område jeg evner å dekke i mitt arbeid. Jeg vil videre gjøre en kort redegjøre for mine utvalg. Tiltakene markert med svart vil taes med i Analyse A: Kildesøk og i Analyse B: Kritiske lesninger. Tiltakene markert i grått vil kun trekkes inn i Analyse B. I tillegg vil det overordnede målet om sosial utjevning vies egen plass i begge analysekapitlene.

Tidlig læring for sosial utjevning

Slik jeg leser Kvalitetsmeldingens del II og III fremmer den forslag som skal bidra til å gi alle barn et likt utgangspunkt for læring og utvikling. I de innledende avsnittene til begge disse delene fremheves viktigheten av barns likeverdige læringsmuligheter, som grunnlag for sosial utjevning. For meg er dette er en svært interessant barnehagepolitisk endring i vår samtid: Tidlig læring for sosial utjevning.

Barnehagen har gjennom mange tiår, på ulike måter, vært å regne som et tiltak for sosial utjevning både for barn og voksne. Barn har fått et alternativt og supplerende utviklingsmiljø til sitt hjem, og kvinner har kommet ut i arbeid. Endringen ligger i barnehagen som læringsarena, og hvordan dette er blitt et viktig argument for sosial utjevning.

Mitt ovennevnte utvalg av tiltak som fremmes i Kvalitetsmeldingen er på ulike måter tiltak som kan rettes mot det politiske målet om tidlig læring for sosial utjevning. Ved hjelp av mine to analyseverktøy, kildesøk og kritiske lesninger, vil jeg i det følgende redgjøre for og problematisere disse tiltakene og målet de retter seg mot.

3.1.2 Speildokumenter

For å belyse argumentene for endringer som foreslås i Kvalitetsmeldingen vil jeg i tillegg til å gjøre bruk av mitt teoretiske fundament, bruke andre dokumenter som har belyst temaer knyttet til samtidige barnehagepolitiske endringer. Mitt utvalg av slike dokumenter er:

- Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren (Barne- og familiedepartementet, 2005).
- The child care transition (Unicef, 2008).
- Alle teller mer. Rapport En evaluering av hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* blir innført, brukt og erfart (Østrem m. fl. 2009).
- Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning i barnehagetjenestene, Dokument nr. 313 (2008-2009)

De ovennevnte dokumentene er alle rapporter som redegjør for kvalitet i barnehagesektoren. Jeg vil videre gi en kort innføring i dokumentene og begrunnelsen for hvorfor jeg har gjort dette utvalget.

Klar, ferdig, gå – Tyngre satsing på de små

I mars 2004 nedsatte Barne- og Familiedepartementet en arbeidsgruppe (Søbstad-utvalget) som skulle ”drøfte og beskrive kjennetegn ved kvalitet i barnehage og vurdere behovet for nye og reviderte virkemidler i lys av endrede rammebetingelser (full behovsdekning, makspris og rammefinansiering fra 1.1.2006).” (BFD, 2005, s. 8). Utvalgets mandat var ut over dette å gi departementet innspill til arbeidet med revidering av barnehageloven og rammeplanen. Arbeidsgruppen skulle innen utgangen av februar 2005 levere en sluttrapport til departementet.

Det var knyttet forventninger til at arbeidsgruppens sluttrapport skulle utkomme som NOU, men den ble kun stående som en rapport fra arbeidsgruppen til Barne- og Familiedepartementet. Utdanningsforbundet uttrykker følgende om saken i sitt brev til fylkeslag og seksjon barnehage, mars 2005:

Utdanningsforbundet er imidlertid, på dette tidspunkt, ikke kjent med hvilke planer Barne- og familieministeren har når det gjelder rapporten og dens forslag til tiltak. Utdanningsforbundet

hadde ønsket at rapporten skulle utkomme som en NOU etterfulgt av en offentlig høring. Det blir en viktig oppgave for Utdanningsforbundet å arbeide for at rapporten og dens innhold blir godt kjent, slik at presset blir så stort at myndighetene må følge opp de viktigste tiltakene som foreslås (Utdanningsforbundet, Fylkesinfo 27/2005).

Det er interessant i seg selv at et så stort arbeid som denne arbeidsgruppen nedla, med et slikt mandat, ikke førte til at rapporten ble utgitt som NOU, en offentlig utredning. ”Regjeringen eller et departement nedsetter utvalg og arbeidsgrupper som utreder forskjellige forhold i samfunnet. En utredning kan enten komme som NOU (Norges offentlige utredninger) eller som en rapport” heter det på Kunnskapsdepartementets nettsider. En rapport fra en arbeidsgruppe har ikke den samme tyngden som en NOU.

Her ligger også noe av begrunnelsen til at jeg finner dette dokumentet interessant. Rapporten kommer med forslag til tiltak som ikke helt harmonerer med det som i dag er blitt de faktiske tiltakene for utvikling av kvalitet i barnehagesektoren. Arbeidsgruppens sammensetning var personer fra utdanningsinstitusjoner, forskningsmiljøer og organisasjoner med direkte tilknytning til barnehagefeltet, men følges likevel i liten grad opp i Kvalitetsmeldingen. Som kontrast kan det nevnes at NOU 2009:10, Fordelingsutvalget, som er en rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Finansdepartementet, har mye større innvirkning på Kvalitetsmeldingen enn rapporten fra Søbstad-utvalget. Jeg finner det interessant å belyse de tiltakene og forslagene til endring som fremkommer av Kvalitetsmeldingen, ved å sammenligne disse med forslag fremsatt i Klar, ferdig, gå – Tyngre satsing på de små.

The child care transition

Unicef la i desember 2008 frem en rapport som beskrev tilstanden for barnehage tilbud i vestlige land. I innledningen av rapporten skrives det at barndom i de rike landene i verden er i en foranderlig tid. Dagens oppvoksende generasjon i disse landene er den første hvor flertallet tilbringer den tidlige barndommen i institusjoner utenfor hjemmet. Dette skjer i en tid hvor nyere nevrologisk forskning i de samme landene påpeker viktigheten av omsorg, stabilitet, og nære relasjoner i de tidlige månedene og årene av livet (Unicef, 2008). Det er dette paradokset som danner grunnlaget for rapporten, som også stiller det åpne spørsmålet om hvorvidt dette vil være til fordel eller ulempe for den oppvoksende generasjon (ibid.).

Rapporten gir et bilde av ulike kvalitetsfaktorer ved barnehage tilbudet og foreldrepermisjonsordninger i til sammen 25 OECD-land. Da rapporten ble lansert,

førte den med seg medieoppslag i Norge som blant annet hevdet at de yngste barna blir forsømt:

Norske barnehager utmerker seg ved at de ikke tilfredsstillter Unicefs minimumskrav om at minst 80 prosent av de ansatte som jobber jevnlig med barn skal ha grunnleggende opplæring. Norge tilfredsstillter heller ikke kravet om at 50 prosent av de ansatte bør ha minst tre års utdanning. Kjersti Fløgstad reagerer på at det finnes småbarnsavdelinger i norske barnehager der ingen av de ansatte har pedagogisk utdanning. (VG, 11.12.2008).

Bakgrunnen for uttalelsen til generalsekretæren i Unicef Norge, Kjersti Fløgstad, er rapportens åpenlyse påpeking av mangel på kompetanse blant de ansatte i norske barnehager. Norge er i rapporten det eneste landet som ikke tilfredsstillter den ideelle normen for kompetanse: 80 % med barnefaglig utdanning, og 50 % med minst treårig barnefaglig utdanning. Normen for utdannet barnehagepersonale i Norge er at 30 % av de ansatte bør ha treårig førskolelærerutdanning eller tilsvarende.

Det interessante ved å bruke rapporten fra Unicef i denne oppgaven, er at den skisserer opp en del kvalitetskriterier for barnehagesektoren, samt problematiserer de endringene som skjer på dette området i vestlige, industrielle land.

Alle teller mer

Kunnskapsdepartementet gikk høsten 2007 ut med åpen anbudsrunde for å få gjennomført en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) blir innført brukt og erfart. Analysen av dette skulle omfatte ulike aktører i barnehagesektoren. Høgskolen i Vestfold, ved Barnehagesenteret, ble tildelt oppdraget, som førte frem til sluttrapporten *Alle teller mer*.

Et viktig poeng ved å bruke denne rapporten i mine analyser, er at den redegjør for implikasjoner for sektoren med hensyn til å etterleve rammeplanens intensjoner. Rapporten blir også henvist flittig til i Kvalitetsmeldingen, og det kan være interessant å se på hvordan denne referansen blir brukt, i ulike argumentasjonsrekker. Jeg vil peke på noen av de implikasjonene rapporten skisserer opp. For det første er kompetanse et viktig tema blant de utfordringene som drøftes. I likhet med Unicef-rapporten understreker *Alle teller mer* at pedagogtettheten i barnehagene er for lav. I tillegg blir det pekt på at kompetansen på andre nivåer i sektoren, spesielt på det kommunale plan, er svært mangelfull. Her oppfordres det til å sette inn tiltak for å få inn personer i kommunesektoren som har barnefaglig utdanning ut over bachelornivå.

For det andre stiller rapporten seg kritisk til dokumentasjonsbruken i barnehagene og kommuners pålegg i så henseende. Det vises til rammeplanens insentiver om pedagogisk metodefrihet og oppfordres til etisk diskusjon knyttet til hensynet om personvern og kommunen som faglig premissleverandør. I denne sammenhengen løftes også dokumentasjon av enkeltbarnet versus dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring frem som et tema:

Barnehagenes arbeid med dokumentasjon er på prøvestadiet. Fokuset er rettet mot det enkelte barnet og mot å synliggjøre arbeidet, mens det i mindre grad arbeides med dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring. Den digitale verden preger dokumentasjonen, og det virker påkrevd at en retter mer oppmerksomhet mot personvern og etiske perspektiver. (Østrem m. fl. 2009).

Et tredje interessant tema er ulike fokusområder i barnehager og kommunene. Det pekes på en manglende oppmerksomhet knyttet til både likestillingsarbeid og til de yngste barna i barnehagen. Det sistnevnte understrekes som et viktig satsningsområde, fordi denne aldersgruppen i barnehagene er sterkt ekspanderende. Samtidig peker rapporten på at fagområdene *Antall, rom og form* og *Språk, tekst og kommunikasjon* har en økende interesse i barnehagen. I den sammenheng problematiseres bruken av ulike læringsverktøy knyttet til disse områdene.

Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning i barnehagetjenestene

Det siste sentrale speildokumentet som vil gjøre seg gjeldende for mine analyser, er denne rapporten fra Riksrevisjon. Rapporten inneholder i tillegg til analyser og anmodninger til departementet, de skriftlige svarene fra Kunnskapsdepartementet til sakene som problematiseres. Riksrevisjonens rapport ble publisert kort tid etter Kvalitetsmeldingen. Svarene fra Kunnskapsdepartementet, på Riksrevisjonens oppfordringer, er dermed blitt oversendt i avslutningen av arbeidet med Kvalitetsmeldingen. Rapporten er ikke referert til i meldingen.

Det interessante i Riksrevisjonens rapport henger sammen med noen av de temaene som problematiseres i de ovennevnte rapportene. Det mest fremtredende er igjen mangelen på kompetent personale. I tillegg pekes det på et økende antall dispensasjoner fra kompetansekravet. Andre temaer er variasjonen i fokuset på rammeplanens innhold og fagområder, samt kommunalt tilsyn med barnehagen. Svarene fra Kunnskapsdepartementet er det som gjør denne rapporten annerledes enn de tre andre rapportene jeg har vist til. Disse svarene, samt rapportens ulike

tematiseringer, er interessante å se på i forhold til de tiltak og endringer som kommer frem gjennom Kvalitetsmeldingen.

I det følgende vil jeg begynne kildesøkene, med utgangspunkt i min utvalg. Jeg begynner med to sentrale tiltak for endring i Kvalitetsmeldingen: Tydeligere læringsmål og førskoletilbud til alle barn.

3.2 Kildesøk: Tydeligere læringsmål og førskoletilbud

Et uttalt politisk hovedmål for kvalitetsutvikling i barnehagen er å styrke den som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette kan sees i sammenheng med blant annet økt fokus på sammenheng mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2007) og barnehagen som første ledd i et utdanningsløp (Juell, 2010), foruten det omtalte målet om sosial utjevning. I dette første avsnittet med kildesøk vil jeg konsentrerer meg om to tiltak av tiltakene som blir fremmet i Kvalitetsmeldingen

1. Departementet vil vurdere om målene tilknyttet fagområdene i rammeplanen kan tydeliggjøres (KD, 2009, s. 80)
2. Departementet vil oppnevne et offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (KD, 2009, s. 98)

3.2.1 Tydeligere læringsmål

Når det gjelder vilje til endring vedrørende å utvikle tydeligere læringsmål i barnehagen må dette sees i sammenheng med at det i dag ikke eksisterer eksplisitte læringsmål knyttet til barnehagens innhold eller fagområder. Rammeplanen (KD, 2006) inneholder derimot prosessmål og mål for personalets arbeid knyttet til barnehagens fagområder. Disse er målene er omtalt slik:

For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar. Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med (KD, 2006, s. 33).

Disse prosessmålene er i rammeplanen videre introdusert på følgende måte for hvert fagområde: Gjennom arbeid med ... [aktuelt fagområde] ... skal barnehagen bidra til at barna (...) (KD, 2006). I Stortingsmelding 41 (KD, 2009) er det formulert ønsket endring og utvikling av disse målformuleringene på følgende måter:

Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. (...) Regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte (KD, 2009, s. 76).

Departementet vil vurdere om målene tilknyttet fagområdene i rammeplanen kan tydeliggjøres (KD, 2009, s. 78)

Her er det viktig å presisere at departementet selv, ikke gjør bruk av begrepet læringsmål. Dette begrepet kommer kun til uttrykk gjennom henvisning til Fordelingsutvalget (Finansdepartementet, 2009). Tiltaksformuleringen om å vurdere å tydeliggjøre målene knyttet til rammeplanen er med andre ord relativt vag. Henvisningen til fordelingsutvalget skisserer likevel en vilje til å imøtekomme utvalgets anmodning. Formuleringen *regjeringen er opptatt av at alle barn skal få et godt læringsutbytte* kommer direkte etter henvisningen til fordelingsutvalgets påpeking om fraværet av læringsmål, og blir stå som en anerkjennende bekreftelse til utvalgets kommentarer.

Det er mål knyttet til fagområdene som her fremsettes som noe det er nødvendig å vurdere tydeliggjøringen av. Departementet støtter seg ikke til begrepet læringsmål. I det følgende vil jeg gå inn i argumentasjonen for departementets tiltak, for å se på hvilke begrunnelser de funderer dette i, og i hva slags mål dette kan se ut til å være snakk om.

Som jeg har referert til tidligere ser det ut til at det er Fordelingsutvalget sine kommentarer som ligger til grunn for tiltaket. I det kapittelet tiltaket kommer som en konsekvens av, er det eksplisitt i refereringen til fordelingsutvalget at argumentasjon for tydeliggjøring av mål kommer til uttrykk. Det andre dokumentet det refereres til når det gjelder læringsmål er OECD-rapporten *Starting Strong II* (OECD, 2006), men referansen her peker i motsatt retning. La meg i første omgang, før jeg går inn i disse to ulike kildene, sette de to siteringene i Storingmelding 41 opp mot hverandre. De to sitatene kommer rett etter hverandre i forkant av tiltaket om å vurdere å tydeliggjøre målene knyttet til fagområdene:

<i>Referanse til Starting Strong II</i>	<i>Referanse til Fordelingsutvalget</i>
<p>OECD-rapporten peker på studier som viser at de beste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle prosesser går parallelt. (...) Rapporten fremhever at arbeidet med å skape gode og sammenhengende utdanningsløp ikke er ensbetydende med at barnehagen skal legge økt vekt på ferdighetsmål i matematisk utvikling, tale- og skriftspråksutvikling. På bakgrunn av den stadig tydeligere «readiness for school»-debatten som preger barnehagesektoren internasjonalt, understreker rapporten at barnehagen bør være et fellesskap der alle kan lære, hvor barn blir oppfordret til å delta og dele med andre, og hvor læring hovedsaklig er sett som interaktiv, utforskende og sosial (KD, 2009, s.76).</p>	<p>Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen. Regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte (KD, 2009, s.76).</p>

Referansene representerer to ulike syn på læring. I korte trekk kan vi si at referansen til venstre representerer et syn på læring hvor læringsprosessen er bygget på samhandling og fellesskap, mens referansens til høyre representerer et syn på læring hvor kunnskap formidles fra læreren til barnet. I det følgende vil jeg gå inn i på rapporten som understøtter departementets tiltak, for å se nærmere på hvilke kilder den bygger sin argumentasjon på.

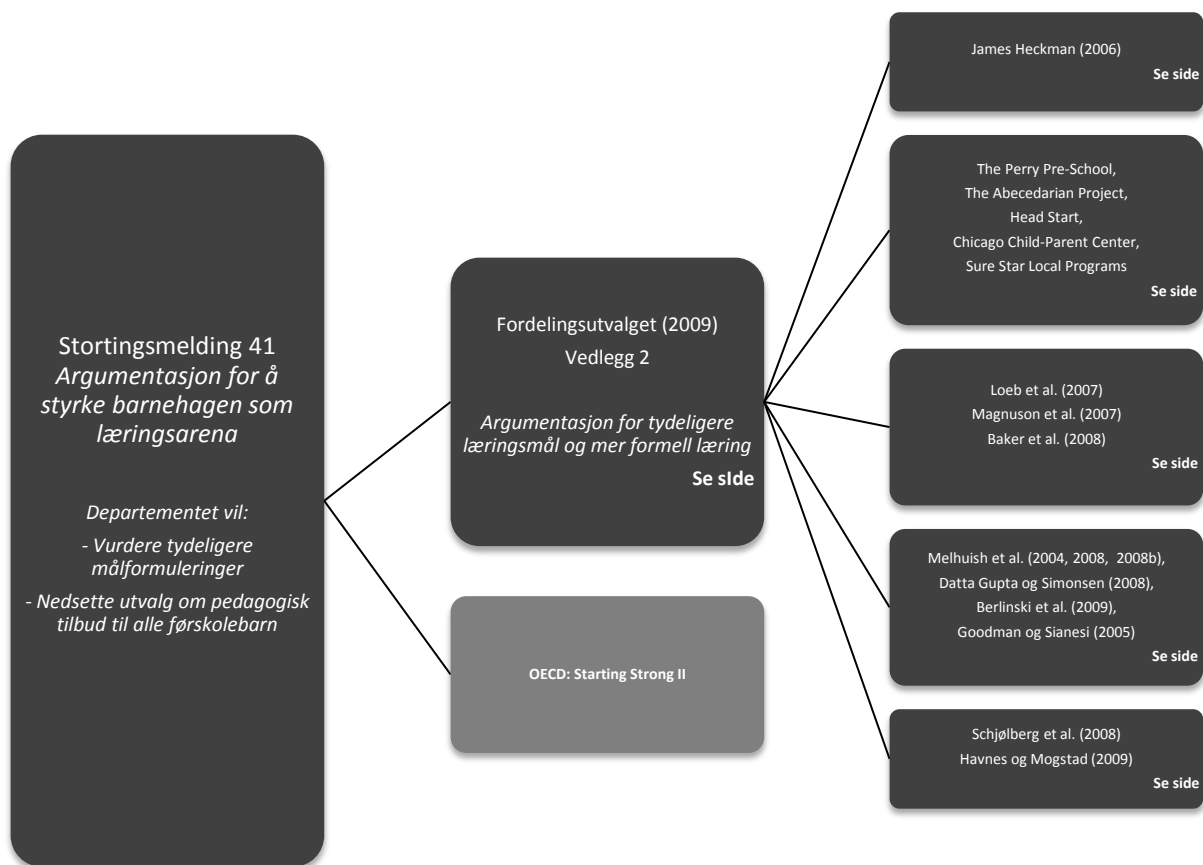
3.2.2 Utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn

Gjennom kvalitetsmeldingen er det kun en referanse som legges til grunn for tiltaket om å nedsette et utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. I likehet med tiltaket om tydeligere læringsmål, er det Fordelingsutvalgets instillinger som legges til grunn for argumentasjonen. I Kvalitetsmeldingen begrunnes det hele på følgende vis:

Fordelingsutvalget har lagt fram grundig dokumentasjon på forskning som viser at førskoletiltak er viktige og kostnadseffektive. (...) Utvalget peker også på at tiltak rettet mot barn i førskolealder er svært viktig fordi barnehagedeltagelse ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning på barns senere utdanning og yrkesaktivitet. (KD, 2009, s. 98).

3.2.3 Kildehierarki: Tydeligere læringsmål, og utvalg for førskoletilbud

Det er altså kun Fordelingsutvalgets innstillinger som ligger til grunn for de to overnevnte tiltakene i kvalitetsmeldingen. Jeg vil derfor i det følgende se nærmere på Hva som sies i Fordelingsutvalgets rapport som understøtter tiltakene, og hvilke kilder de bygger på. Denne kildehierarkiske analysemodellen knyttet til disse tiltakene, danner en oversikt over det kildesøket jeg videre vil redegjøre for:



3.2.4 Fordelingsutvalget (2009)

Det er i hovedsak en artikkel av Mogstad og Rege (2009)³, hvis er et vedlegg integrert i Fordelingsutvalgets rapport⁴, som ligger til grunn for de uttalelsene utvalget kommer med, knyttet til førskoletiltak. Jeg velger derfor å gå rett til denne kilden, som må anses som en del av Fordelingsutvalgets rapport.

Artikkelen til Mogstad og Rege (2009) avsluttes med konkrete reformforslag. Blant disse forslagene finner vi den konkrete uttalelsen som vi finner igjen som tiltak i Stortingsmelding 41, om enn i en mer moderert formulering. Reformforslaget fra Mogstad og Rege (ibid.) lyder som følger:

Rammeplanen bør inneholde konkrete læringsmål for både kognitive og ikke kognitive egenskaper, og en plan for hvordan disse læringsmålene skal nås. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 324)

³ Mogstad og Rege (2009) Tidlig innsats og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. Vedlegg (2) til NOU 2009:10, Fordelingsutvalget.

⁴ NOU 2009:10, Fordelingsutvalget

Reformforslaget er tydelig og konkret, og det legges grundig argumentasjon i forkant av forslaget. Jeg skal videre gå inn på de konkrete formuleringene som kommer i forkant av reformforslaget, for deretter å oppsøke de kildene (forskningen) disse formuleringene bygger på.

Begrunnelsen for det ovennevnte reformforslaget kommer til uttrykk på følgende måte:

Konkrete læringsmål og læringsplan, i tillegg til et krav om en daglig kjernetid der alle barna deltar i læringsaktiviteter, vil sikre at barn får likere læringsutbytte av barnehagens pedagogiske tilbud, samt redusere kvalitetsforskjeller mellom barnehager. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 324)

Her slår det inn en bekymring, som grunnlag for uttalelsen om at dette vil sikre barna et likere læringsutbytte. Som både nevnt i Stortingsmelding 41, og som vi skal se er ettertrykkelig uttrykt hos Mogstad og Rege (2009), er det pedagogikken som tar utgangspunkt i barns undring egne interesser som er kimen til bekymring. Mogstad og Rege (ibid.) viser til Rammeplanens formulering om undring og utforskning, og at ”barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen” (KD, 2006, s. 27), før de uttrykker bekymringen slik:

Med en slik tilnærming til læring bør vi være bekymret for at det er barna som har mange positive læringsopplevelser i hjemmet som er flinkest til å uttrykke sin undring og stille personalet spørsmål. I så fall kan disse barna få et større læringsutbytte av barnehagen enn barn som har færre positive læringsopplevelser i hjemmet. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 325).

Mogstad og Reges (2009) artikkel er en litteraturstudie av foreliggende forskning om effekter av førskoletilbud. Artikkelen er en grundig gjennomgang av den litteraturen som finnes på dette området. Sitatet over initierer at de barna som ikke gir uttrykk for sin undring, eller ikke stiller personalet spørsmål, vil få et fattigere læringsutbytte i barnehagen enn de barna som har denne evnen. Et av tiltakene for å sikre at dette ikke skjer er altså, ifølge forfatterne, å innføre tydelig, universelle, læringsmål. Bakgrunnen for både bekymringen og forslaget, kommer som en konsekvens av de funnene Mogstad og Rege (ibid.) gjør i sin litteraturstudie. De formulerer en av implikasjonene studien bør få for det norske barnehagesystemet, på følgende måte:

Faglitteraturen som ser på betydningen av førskoletiltak for barns utvikling er så omfattende og entydig at det er på høy tid med en diskusjon om hvorvidt vi ønsker å endre dagens tilbud til norske barn i førskolealder. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 325).

Hva er det så disse studiene sier, som er av omfattende og entydig karakter? Dette er det grunn til å gjøre en kort redegjørelse for. Mogstad og Rege (2009) sier om sitt utvalg av litteratur som belyser sammenhenger mellom førskoletiltak og muligheter for å lykkes som voksne, at de vektlegger ”studier som på en overbevisende måte forsøker å identifisere kausale sammenhenger” (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 325). Jeg vil forsøke å gjøre kort rede for hvilken litteratur dette omfatter, og hvilke trekk den illustrerer jfr. Mogstad og Rege (ibid.).

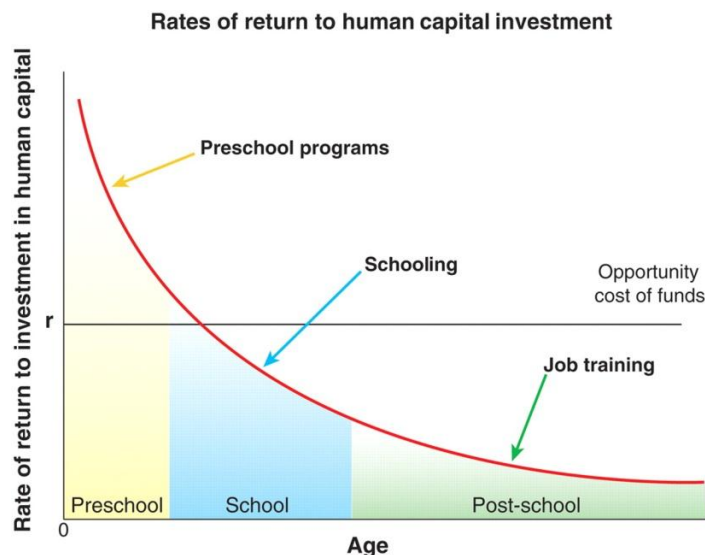
Litteraturstudien omfatter til sammen 50 kilder fra 41 ulike forfattere. Mogstad og Rege (ibid.) gjør følgende inndeling av litteraturen de redegjør for: For det første gjør de en kort innføring av Heckmans (2006) teorier om viktigheten av læring i småbarnsalderen, eksemplisert gjennom hans ”multiplikatoreffekt”. For det andre gir de en introduksjon som redegjør for litteratur som studerer førskoletiltak mot vanskeligstilte barn. Den tredje kategorien omfatter studier av universelle førskoletiltak og den fjerde og siste kategorien gir en kort introduksjon til litteraturen som studerer betydningen familieinntekt har for barns utvikling. Jeg begynner med den første kategorien, Heckmans (ibid.). multiplikasjonsmodell.

James Heckman er nobelprisvinner i økonomi, og har i likhet med Mogstad og Rege gjort litteraturstudier av forskning knyttet til førskoletiltak. Heckmann forklarer den positive effekten tidlig kognitiv og ikke-kognitiv stimulering har for barns utvikling, med at læring er en selvforsterkende effekt. Læring fostrer mer læring, og det vi lærer i småbarnsalderens forsterkes gjennom det som Heckmann (ibid.) kaller ”multiplikatoreffekten” (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 309). Heckmann presenterer denne effekten blant annet i sin artikkel *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children* (Heckman, 2006).

Den viktige konsekvensen av denne effekten, hevder Mogstad og Rege (2009) er at det blir forskjellen mellom barn i småbarnsalderen vil forsterke seg. Med andre ord er det mest lønnsomt, og det har størst effekt, å investere i tiltak i førskolealder. Dette er av Heckman (2006) illustrert på følgende måte:

Illustrasjonen viser hvordan tiltak på ulike nivå i livet, har avtakende effekt etter som barnet blir eldre:

The declining figure plots the payout per year per dollar invested in human capital programs at different stages of the life cycle for the marginal participant at current levels of spending. (Heckman, 2006, s. 5).



Det er her snakk om vanskeligstilte barn. Programmene Heckman (ibid.) bygger sine resonnement på, er mange av de samme som Mogstad og Rege (2009) gjør rede for i sin litteraturstudie. Jeg vil komme tilbake til Heckmans ”multiplikatoreffekt”, men retter først blikket mot de studiene han bygger på, og som Mogstad og Rege (ibid.) gjør rede for i sin andre kategorisering, litteratur som studerer førskoletiltak mot vanskeligstilte barn.

Førskoleprogram for vanskeligstilte barn

Mogstad og Rege (ibid.) skiller i denne kategoriseringen på eksperimentelle og ikke-eksperimentelle førskoletiltak. De eksperimentelle omfatter *The Perry-Preschool* og *The Abecedarian Project*, og de ikke-eksperimentelle tiltakene omfatter *Head Start* og *Chicago Child-Parent Center*. I tillegg gjøres det kort rede for det Engelske tiltaket *Sure Start Local Programs*.

Det første programmet er Mogstad og Rege (ibid.) viser til er *The Perry-Preschool*. De hevder at prosjektet demonstrerer hvordan gode, tilrettelagte førskoleopplegg bidrar til at barn fra vanskeligstilte familier lykkes i skolen og senere i livet, og gir følgende konkrete beskrivelse av prosjektet:

På 1960-tallet ble svarte tre- og fireåringer med lav IQ og lav inntekt fra Ypsilanti i Michigan tilbudt gratis førskole to og en halv time hver ukedag i tillegg til ukentlige hjemmebesøk. Undervisningstilbudet var svært intensivt og av høy kvalitet. Alle lærerne hadde en relevant universitetsgrad og det var kun seks barn per lærer. Førskoletiltaket ble gjennomført som et eksperiment med en kontrollgruppe og en eksperimentgruppe. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 310).

Eksperimentgruppen er de barna som fikk tilbudet, mens kontrollgruppen besto av barn fra samme by, og som levde under samme levekår, men som ikke fikk det samme tilbudet. Prosjektet eksisterer ikke lenger under det opprinnelige navnet. I 1970 grunnla en forsker fra Perry-Preschool-prosjektet, David Wikart, *The HighScope Educational Research Foundation*. Formålet var å følge opp innsamlingen av data i etterkant av prosjektet. Det longitudinelle programmet er i dag kjent under fellesbetegnelsen *The High/Scope Perry Preschool Project* (heretter: HSPP), og følger barna frem til 40 års alder (Parks, 2000). Kortidseffektene av prosjektet var at barna i eksperimentgruppen oppnådde høyere IQ. På litt lengre sikt gjorde også barna det bedre i ferdighetstester, og flere fullførte videregående. I førtiårsalderen tjente eksperimentgruppen cirka 30 % mer enn kontrollgruppen, færre hadde opplevd å bli arrestert, og flere eide eget hus (Mogstad og Rege, 2009 og Parks 2000).

I likhet med HSPP var *The Abecedarian Project* (Heretter: ABP) et eksperimentelt førskoletiltak. Mogstad og Rege (2009) beskriver programmet slik:

Abecedarianprogrammet var i hovedsak rettet mot svarte mødre med lav inntekt fra Chaper Hill i North Carolina. Både mor og barn fikk omfattende hjelp og omsorg i løpet av barnets fem første leveår. Tiltaket inkluderte et omfattende førskoleopplegg i tillegg til regelmessig oppfølging av lege og sykepleier. Førskolen varte hele dagen hver ukedag og var av høy kvalitet. For de yngste barna var det tre barn per lærer, mens for de eldste var det seks barn per lærer. Alle lærerne hadde fullført relevant universitetsutdannelse. I tillegg fulgte undervisningsopplegget et fastsatt pensum for hver aldersgruppe. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 310-311).

I tillegg til førskoleprogrammet var altså ble barna fulgt opp av lege og sykepleier. I likhet med HSPP var det også her både en eksperiment- og kontrollgruppe. Barna ble fulgt til de fylte 21. En ting som skiller ABP fra HSPP, er at programmet startet allerede ved barnets fødsel, og var mer intensivt. Effekten av programmet var også tydeligere. Ved 21 års alder hadde barna i eksperimentgruppen fortsatt høyere IQ enn kontrollgruppen, flere tok høyere utdannelse og ved førtiårsalder var flere i jobb, og jobb som krevde kvalifisert arbeidskraft (Mogstad og Rege, 2009).

Når det gjelder ikke-eksperimentelle studier av førskoletiltak for barn av vanskeligstilte familier, er det programmene *Head Start*, *Chicago Child-Parent Center* (heretter: Chicago-programmet) og *Sure Start Local Programs* som trekkes frem. Head Start og Chicago-programmet er begge amerikanske programmer med oppstart på midten av sekstitallet. Førstnevnte pågår ennå og i dag er det mer en

800 000 tre- og fireåringer som deltar i programmet (ibid.). Det er et daglig tretimersprogram som tilbys lavinntektsfamilier over hele USA. I motsetning til Perry-Preschool er det her langt flere elever per lærer, og ingen krav til universitetsgrad for de ansatte. Det er likevel et tilrettelagt opplæringsprogram elevene skal gjennom. (ibid).

Chicago-programmet er svært likt Head Start, men tilbyr i tillegg gratis måltider og oppfølging når det gjelder barnas kosthold og helse. Programmet omfatter også skolefritidsordning frem til barna fylte ni år. De to studiene, Chicago-programmet og Head Start, gir positive effekter når det gjelder skoleprestasjoner, sannsynlighet for å ta videregående og høyere utdanning, og å lykkes i disse studiene. Studien skiller på svarte og hvite barn, for å vise at effekten av tiltakene i enkelte tilfeller varierer mellom disse gruppene.

Sure Start Local Programs ble startet opp i England i 1999 og hadde til hensikt å gi barn i vanskelige områder utvikling gjennom foreldrestøtte og tilbud som fremmer barnets god helse og et trygt og lærerikt oppvekstmiljø. Arbeidene ble organisert lokalt (Mogstad og Rege, 2009). En studie gjort i 2008 viser at programmet har hatt positiv effekt for barns sosiale utvikling:

In SSLP areas, children showed better social development, with more positive social behavior and greater independence, and parents showed less risk of negative parenting and provided a better home-learning environment (Melhuish m. fl. 2008, s. 1644).

Studien av programmet ble gjort ved å måle resultatene opp mot en kontrollgruppe bestående av barn fra andre vanskeligstilte områder (ibid).

Universelle barnehage- og førskoleprogram

Når det gjelder universelle barnehage- og førskoleprogram gjør Mogstad og Rege en noe mindre beskrivende utgreiing. Skille på barnehage og førskole redegjøres ikke grundig for, men det ser ut til at de her skiller mellom tilbud med (førskole) og uten (barnehage) formelle læringssituasjoner. Mogstad og Rege hevder på bakgrunn av de studiene de her redegjør for, at det finnes robuste funn av hva universell barnehage og førskole har å si for barns utvikling:

Barnehage: Barnehage har positive effekter på kognitive ferdigheter. Effektene avtar over tid, unntatt for vanskeligstilte barn. Tid i barnehage bidrar imidlertid til økte

atferdsproblemer ved skolealder. Lang oppholdstid ser ut til å styrke kognitive ferdigheter, men reduserer ikke-kognitive ferdigheter.

Førskole: Førskole har positive effekter på kognitive ferdigheter, særlig for vanskeligstilte barn. Ingen entydige effekter på ikke-kognitive ferdigheter. Førskoletilbud av høy kvalitet ser imidlertid ut til å ha positive virkninger også på ikke-kognitive egenskaper. Også tegn på positive langtidseffekter (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 314).

De studiene Mogstad og Rege viser til, og som de trekker ovennevnte konklusjoner av når det gjelder barnehager, er studiene til Loeb et al. (2007), Magnuson et al. (2007) og Baker et al. (2008). Når det gjelder konklusjonene knyttet til universelle førskoleprogrammer, støtter forfatterne seg til Melhuish et al. (2004, 2008 og 2008b), Datta Gupta og Simonsen (2008) Berlinski et al. (2009) og Goodman og Sianesi (2005). Jeg vil ikke gå i dybden på disse studiene, men trekke dem inn ved nødvendighet i mine senere resonnementer. Jeg skal derimot se nærmere på de to siste studiene Mogstad og Rege viser til, som studerer erfaringer fra Norge.

Studier av barnehagen i Norge

Mogstad og Rege viser til to studier fra Norge: En rapport fra Folkehelseinstituttet om forsinket språkutvikling (Schjølberg et al. 2008) og en studie som ser på mulige effekter av barnehagereformen i Norge på begynnelsen av syttitallet (Havnes og Mogstad, 2009).

Studien fra folkehelseinstituttet har et begrenset fokus på effekt av barnehager, da den kun omhandler forsinket språkutvikling. Det denne rapporten viser, er at de foreløpige resultatene av den pågående mor og barn undersøkelsen, gir indikasjoner på at barnehagen som valgt omsorgsløsning, har en positiv betydning for barns språkutvikling (Schjølberg et al. 2008).

Havnes og Mogstads (2009) studie er den mest omfattende studien når det gjelder å se på langtidseffekter av et barnehagetilbud. Mogstad og Rege (2009) trekker frem studien som en av de viktigste og mest solide i sin artikkel:

Studien finner store positive og robuste langtidseffekter av tilgang på barnehage, både med hensyn til barnas utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytting. Utbyggingen av 17 500 nye barnehageplasser førte til om lag 6 000 år ekstra utdanning. Dessuten ble sannsynligheten for å ikke gjøre ferdig videregående skole redusert med 6 prosentpoeng per barnehageplass, mens

sjansen for å ta universitetsutdannelse økte med over 7 prosentpoeng per barnehageplass. (...) I tillegg er det klart at sannsynligheten for å arbeide økte betraktelig, særlig blant jenter (Mogstad og Rege, 2009, i fordelingsutvalget, 2009, s. 319).

Det er på bakgrunn av Havnes og Mogstads (2009) studie grunn til å tro at barnehagereformen på syttitallet, som innebar en omfattende utbygging, har hatt positive langtidseffekter for de barna barnehage tilbudet gjaldt.

Noen implikasjoner i Mogstad og Reges artikkel

Kildehenvisningene i Mogstad og Regs (2009) artikkel, gir en grundig innføring i studier som omfatter effekter av ulike barnehage- og førskoletilbud. Når det gjelder de utenlandske studiene jeg har gjort rede for over, og som representerer det store flertallet av studier det henvises til (13/15), gjør forfatterne følgende forbehold:

Vi har ovenfor diskutert internasjonale studier som vurderer effektene av barnehage- og førskoleprogram på barns utvikling. En tolkningsmessig begrensning med disse studiene er at resultatene ikke nødvendigvis er overførbare til norske forhold, der barnehagesystemet vektlegger læring gjennom lek og opplevelser mer enn i mange andre land (OECD, 2006) (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 318)

En slik formulering bidrar til å fremheve de norske studiene som studier av større relevans for norske forhold. Forfatterne mener likevel at studiene har noen entydig sammenfallende trekk, som må få konsekvenser for den norske barnehagesektoren:

Faglitteraturen som ser på betydningen av førskoletiltak for barns utvikling er så omfattende og entydig at det er på høy tid med en diskusjon om hvorvidt vi ønsker å endre dagens tilbud til norske barn i førskolealder. (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 323).

Her er det reformtiltakene slår inn. På bakgrunn av de studiene forfatterne har redegjort for, skisserer de opp ulike reformforslag for barnehagene, hvor et av dem er at rammeplanen skal inneholde konkrete læringsmål, med tiltak for hvordan disse målene skal oppnås. De andre tre reformforslagene Mogstad og Rege (ibid.) skisserer opp når det gjelder å styrke barnehagen som læringsarena er for det første å innføre et krav om kjernetid i barnehagen på 3-4 timer. I denne kjernetiden skal det foregå læringsaktiviteter som bidrar til å utvikle kognitive og ikke-kognitive ferdigheter. Aktivitetene skal være planlagt av pedagoger og ledet av voksne. For det andre ønsker forfatterne at denne i denne kjernetiden skal det være flere pedagoger til stede i barnehagen, enn det som er dagens pedagognorm. For det tredje kommer et forslag

om å heve denne arbeidsgruppens lønninger, for å tiltrekke mer arbeidskraft, og å bedre arbeidsvilkårene deres. Det bør også innføres etter- og videreutdanningstiltak.

3.3 Kildesøk: Barnehagen som tiltak for sosial utjevning

I tillegg til tiltakene fra Stortingsmelding 41, ønsker jeg å gå inn å gjøre direkte kildesøk knyttet til argumentet om barnehagen som tiltak for sosial utjevning. Noen av tiltakene jeg har valgt

Sosial utjevning blir i flere sentrale dokumenter knytte til barnehagepolitikk fremhevet som ett av Regjeringens overordnede mål. Kvalitetsmeldingen er intet unntak. Allerede i stortingsmeldingens innledning kommer dette til uttrykk.

En gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdannings-system som gir alle like muligheter for læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte. Dette er viktig for at den enkelte skal ha mulighet for å realisere sine evner, for å skape seg en trygg framtid og for at vi som samfunn skal få den kompetansen vi har behov for. Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring (KD, 2009a, s. 5).

I disse setningene legges en del av grunnlaget for hele meldingens intensjon. Den norske velferdsstat har en lang historie når det gjelder å arbeide for sosial utjevning, og det er naturlig at denne tradisjonen ønskes videreført. I stort monn har også den norske velferdsstaten lyktes på dette området. Vi er et av de landene i verden med et klassesystem av marginal karakter og, i global sammenheng, har vi en svært lav rate av mennesker under fattigdomsgrensen.

I sitatet over ligger også et insentiv om å oppnå den kunnskapen vårt samfunn har behov for. Jeg ser i min studie klare sammenhenger mellom insentivene om å styrke kunnskapssamfunnet parallellt med å styrke innsatsen for sosial utjevning, og insentivene om økt fokus på læring og språk i barnehagen. I det følgende vil jeg redegjøre for noen av disse sammenhengene, samt vise hvilke kilder argumentet om barnehage som tiltak for sosial utjevning støtter seg til.

3.3.1 Noen konkrete sammenhenger:

Sosial utjevning → tidlig læring → språk

I innledningsteksten til kapitler *Styrke barnehagen som læringsarena* kommer den mest opplagte sammenhengen til uttrykk. Her må det tillegges at dette også er et av kapitlene som løfter frem barnehagen som språkarena:

Ved å tilby et godt læringsmiljø for alle barn, kan barnehagen bidra til sosial utjevning. Jo yngre barna er, desto større er mulighetene for å bryte uheldige utviklingsmønstre. (KD, 2009a, s. 59).

Også i innledningen til kapitlet *Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap*, kommer det overordnede målet om sosial utjevning til uttrykk. Dette er kapitlet som både fremmer tiltak om språkkartlegging og om nedsettelsen av Brenna-utvalget. I dette kapitlet er sosial utjevning overskriften på det første avsnittet. Her kommer igjen Fordelingsutvalget (FD, 2009) inn som en sentral kilde:

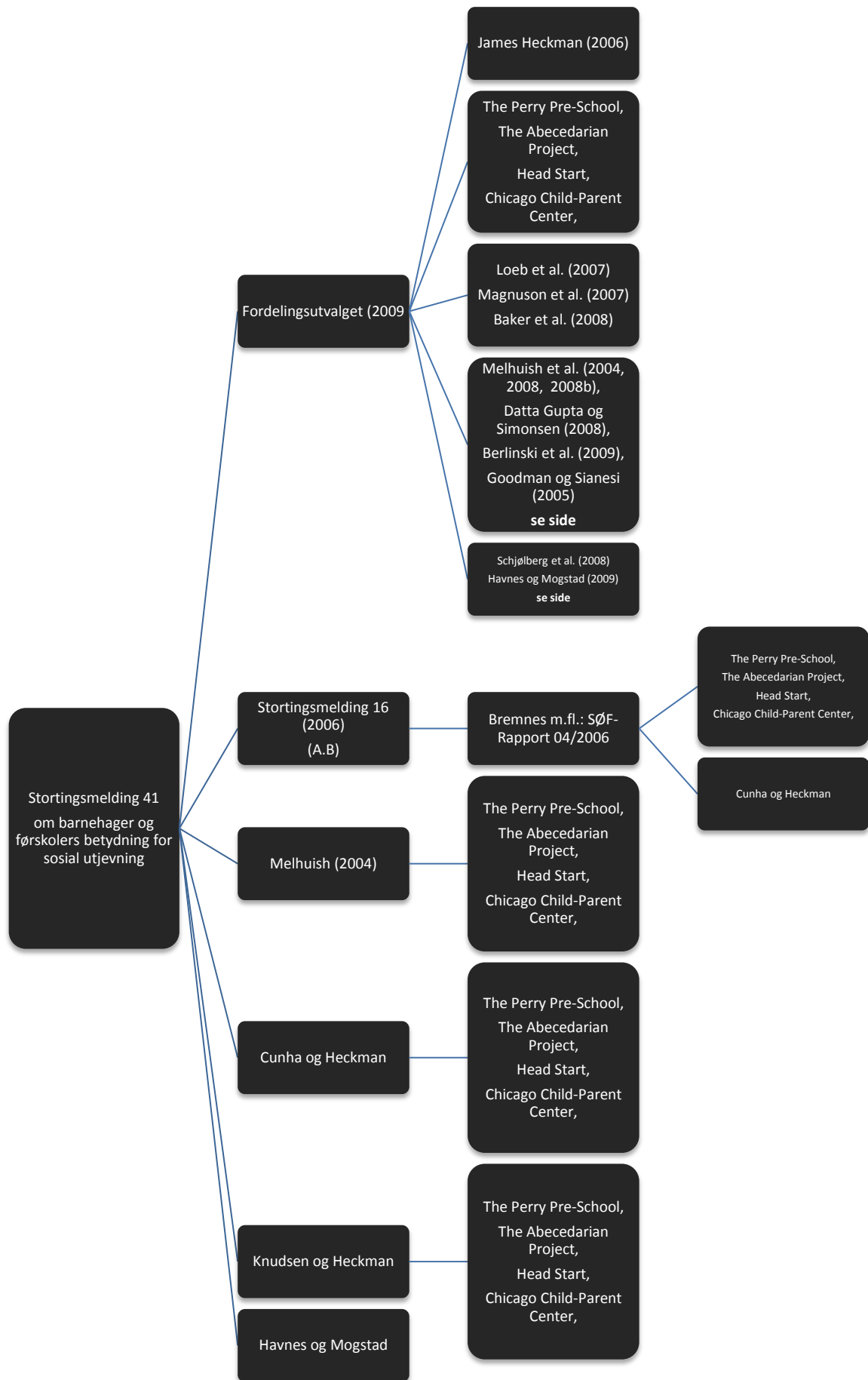
Utvalget understreker betydningen av tiltak rettet mot barn i førskolealder, fordi barnehagedeltagelse ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning for barns senere utdanning og yrkesaktivitet. Utvalget mener at den formelle læringen i barnehagen bør styrkes. Utvalget foreslår gratis kjernetid i barnehagen for alle barn, i tråd med gratisprinsippet som gjelder ellers i utdanningssektoren. Videre foreslår utvalget av det vurderes å innføre obligatorisk kjernetid siste året før skolestart etter at man har fått utbygget et godt pedagogisk tilbud med kompetent personale i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 91).

Fordelingsutvalget er allerede gjort rede for som kilde i kapittel 4.1. Jeg vil i det følgende konsentrere meg om å gi et bilde av de øvrige kildene som står sentralt knyttet til argumentasjonen om barnehagen som tiltak for sosial utjevning.

3.3.2 Kildehierarki: Barnehagen som tiltak for sosial utjevning

Kildene knyttet til argumentet om barnehagen som tiltak for sosial utjevning kan deles opp i to kategorier: A) Kilder som viser sammenhenger mellom familiebakgrunn og sannsynlighet for å lykkes i samfunnet. Dette er kilder som implisitt peker på at det finnes miljøer som kan være mer stimulerende for barns kognitive og ikke-kognitive utvikling. Disse kildene vil jeg ikke vektlegge her. B) Dette er kilder som eksplisitt frembringer dokumentasjon om barnehagen som tiltak for sosial utjevning. Disse kildene vil jeg se nærmere på.

På neste side er en oversikt over kildene som eksplisitt underbygger argumentet om barnehagen som tiltak for sosial utjevning nevnt over:



Modellen viser kildene det vises til i Kvalitetsmeldingen. I tillegg viser den hvilke kilder og studier disse bygger videre på. Modellens sekundærkilder viser en forenklet fremstilling, da jeg ikke har tatt med alle forfatternavn. Poenget med fremstillingen er å vise at samtlige dokumenter referer til de amerikanske effektstudiene. De amerikanske studiene, samt Fordelingsutvalget (2009) og Havnes og Mogstad (2009) har jeg redegjort for i kapittel 3.2. Det samme gjelder hovedlinjene i Heckmanns arbeider. Felles for studiene, med unntak av Havnes og Mogstad (2009), er at hovedtrekkene i funnene som presenteres er argumentert i de amerikanske førskoletiltakene.

I det følgende vil jeg konsentrere meg om å redegjøre for to av dokumentene som ikke allerede har vært omtalt: Stortingsmelding 16 (KD, 2006) og Bremnes et. al (2006) *SØF-rapport 04/04*.

3.3.3 Stortingsmelding 16 (2006-2007) *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*

Stortingsmelding 16 er et sentralt dokument knyttet til regjeringens mål om sosial utjevning. Dette kommer også tydelig til uttrykk i Kvalitetsmeldingen:

Regjeringen fører en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet og la i 2006 fram St.meld. nr. 16 (2006- 2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hovedmålet med denne meldingen var at alle barn skal få et solid grunnlag for livslang læring. Alle har et potensial for læring, men i dag går mange ut av grunnskolen uten tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Forskjellene i læring følger et tydelig sosialt mønster, og dette ønsket regjeringen å sette søkelyset på. Meldingen dokumenterte grundig betydningen av sosial bakgrunn for barns læringsutbytte og gjennomføring av opplæringen. (KD, 2009, s. 90).

Stortingsmelding 16 er et viktig grunnlagsdokument for Kvalitetsmeldingen, både når det gjelder vektlegging av læring, språk og sosial utjevning. Den tar for seg hele utdanningsløpet når og innsatsområder når det gjelder at alle barn skal ha like muligheter til læring og deretter deltakelse i arbeidsmarkedet. Stortingets godkjenning av stortingsmelding 16 er slik sett et viktig skritt på vei mot de tiltak som foreslås i Stortingsmelding 31 (2008-2008) *Kvalitet i Skolen* og Kvalitetsmeldingen som angår barnehagene.

Kvalitetsmeldingen støtter seg til Stortingsmelding 16 knyttet til argumentet om barnehagen som arena for sosial utjevning. Det er i hovedsak tiltak knyttet til barns utvikling av språk som fremkommer som vesentlig i Stortingsmelding 16, når det

gjelder barnehage som tiltak for sosial utjevning. Denne sammenhengen støttes i en bestilt rapport fra Senter for økonomisk forskning, *SØF-Rapport nr. 04/06, Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*, skrevet av Bremnes, Falch og Strøm (2006). Denne rapporten er således et sentralt dokument i argumentasjonen som føres i Stortingsmelding 16, og som videreføres i Kvalitetsmeldingen. Når det kommer til konkrete tiltak for småbarnsalderen i Stortingsmelding 16, er det også SØF-Rapporten det vises til:

God språkutvikling i tiden før skolestart er av stor betydning for senere læring. Det reduserer behovet for spesialundervisning i skolen og har betydning for utvikling av barnas sosiale kompetanse. Forskning⁸ viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent.⁹ (KD, 2006a, s. 63).

Begge fotnotene i sitatet over viser til rapporten fra Bremnes et. al (2006). Stortingsmelding 16 inneholder få referanser som direkte understøtter argumentet om barnehagen som tiltak for sosial utjevning, men den dokumenterer godt for betydningen av familiebakgrunn og barns mulighet for læring. Dette støtter implisitt argumentet om viktigheten av ferdighetstimulerende førskoletiltak, og leder oss videre til SØF-rapporten. Jeg vil i det følgende avsnittet gi en nærmere beskrivelse av denne rapporten, som synes å være betydningsfull når det gjelder argumentet om å styrke barnhagen som språk- og læringsarena for å oppnå sosial utjevning.

SØF-Rapport 04/06 (Bremnes et. al, 2006)

Rapporten fra Senter for økonomisk forskning er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (ibid.). I likhet med artikkelen fra Mogstad og Rege (2009) er også dette en litteraturstudie som evaluerer vurderingsstudier av ulike førskoletiltak. Innledningsvis gir forfatterne en kort oppsummering av resultatene fra flere utenlandske studier som fremhever ferdighetsstimulerende tiltak i tidlig alder. Med bakgrunn i Carneiro og Heckman (2003) og Cunha m. fl. (2006) hevder forfatterne å ha belegg for at det finnes klare sammenhenger som taler for økt innsats på tidlig læring:

I henhold til dette synet er tilegnelse av faglige og sosiale kunnskaper avhengig av kunnskapene individene allerede er i besittelse av. Kommer man skjævt ut ferdighetsmessig i unge år, øker det sannsynligheten for å bli hengende etter i ungdomsårene, bli mindre produktiv i arbeidslivet og øker sannsynligheten for å bli en økonomisk belastning for

samfunnet. Dette taler for å satse på ferdighetsstimulende førskoletiltak spesielt for barn med en bakgrunn som sannsynliggjør relativt svake ferdigheter. (Bremnes et. al, 2006, s.1).

Rapporten bygger på noen av de samme studiene som Mogstad og Rege viser til (Perry Preschool, Abecedarian, Chicago Child Parent og Head Start), i tillegg til en del andre førskoletiltak. Jeg vil kort skissere de mest sentrale førskoletiltakene Bremnes et. al. (2006) viser til, som ikke allerede er redegjort for i kapittel 4.1.

Prekindergarten er et amerikansk universelt førskoletiltak rettet mot 4-åringer. Dette tiltaket ble satt i verk på grunnlag av en bekymring om at en del barn ikke var tilstrekkelig klare for skolen. En av sju fireåringer i USA deltok i et slikt program i utgangen av år 2000 (ibid.). Effektene av tiltaket synes på bakgrunn av forfatterens redegjørelse som marginal. Når resultatene presenteres følges dette opp med følgende konklusjon:

Disse resultatene kan tyde på at prekindergarten gjør mer dårlig enn godt. En vanlig forklaring på den avtagende effekten av formelle førskoletiltak er at de øvrige barna raskt innhenter forspranget etter skolestart. Dette kan indikere at en varig effekt av prekindergarten krever god oppfølging i skolen. (...) Magnuson m. fl. (2004) finner videre at prekindergarten har større og mer varige kognitive effekter på barn med foreldre som har lav inntekt og lavt utdanningsnivå. De negative atferdseffektene er imidlertid på samme nivå som for andre barn. (Bremnes et. al., 2006, s. 36).

I tillegg til de fem ovennevnte førskoleprogrammene fra USA, gi også Bremnes et. al. en oversikt over et utvalg av programmer, og studier av disse, fra europa. Dette omfatter førskoletiltak i Storbritannia, tysk kindergarten, tidlig skolegang i Australia tilsynsordning i Sverige, og *De utrolige årene* – foreldreveiledningsprogram i Norge. Jeg vil kort gjengi hva Bremnes et. al. finner gjennom studier av de ulike europeiske programmene.

Når det gjelder studier fra England konkurreres det med at tilsynsordninger gir en signifikant virkning for barn med et dårlig utgangspunkt. Det å ha et dårlig utgangspunkt synonymiseres gjennomgående som oppvekst i hjem av fattige familier med lavtutdannede foreldre. Effekten av å ha barn i tilsynsordning i England gir en effekt på kognitive ferdigheter. Det er i denne sammenheng snakk om språk og matematikk (Bremnes et. al. 2006).

I Tyskland er måles resultatene av kindergarten opp mot sannsynligheten for å ende opp med utdanning fra "Hauptschule":

I det tyske skolesystemet avhenger barnas utdanningsløp av utvikling og prestasjoner i 4. klasse. Basert på tidlige prestasjoner blir barna søkt inn på enten Gymnasium (9 år), Realschule (6-7 år) eller Hauptschule (5-6 år) fra 5. klasse. Plasseringen blir evaluert i løpet av 5. og 6. klasse, og det er da mulig å bytte utdanningsløp dersom plasseringen viser seg ikke å stemme overens med barnets prestasjoner. Plassering i Hauptschule gir i praksis få muligheter for høyere utdanning (Bremnes et. al. 2006, s. 41).

Det er kort fortalt slik at tyske barns prestasjoner i 4. klasse er avgjørende for deres videre utdanningsløp. De kognitive effektene av kindergarten har slik sett en viktig betydning og det er opp mot en slik variabel studiene gjøres. Effekten er størst for innvandrerbarn. Forfatterne peker på ikke-signifikante effekter for tyske barn, mens de viser til, Med henvisning til Speiss (2003) at for innvandrerbarn er det 30 % mindre sannsynlig for innvandrerbarn å ende opp i “hauptschule”, dersom de går i kindergarten (Bremnes et. al.).

Erfaringene fra Australia vies liten plass i rapporten, men det understrekes at resultatene herfra viser at et ekstra skoleår I ung alder har en positiv effekt for barnas kognitive utvikling (ibid).

Når det gjelder erfaringene fra Sverige bygger dette på en studie av 146 barn I Gøteborg i perioden 1982-1983. Det pekes på at studien viser positive effekter ved å gå I barnehage, men at det på grunn av det lave antallet observasjoner er begrenset generaliserbarhet av resultatene (ibid.).

Den siste studien Bremnes et. al tar for seg er fra Norge. *De utrolige årene* var et foreldreveiledningsprosjekt gjennomført i Tromsø og Trondheim I perioden 2001-2003:

Intervensjonen var basert på et amerikansk opplegg utviklet av Carolyn Webster Stratton og var rettet mot familier med barn i aldersgruppen 4-8 år med betydelige atferdsproblemer. Ideen bak tiltaket er å utvikle foreldrenes kompetanse slik at de, gjennom hverdagssituasjoner, i størst mulig grad selv kan hjelpe barna sine til å utvikle positiv atferd. Målet er at barna skal utvikle et atferdsmønster som ligger innenfor det som regnes som det normale variasjonsområdet. Tiltaket tilbys fortsatt i for eksempel Trondheim i regi av kommunen og Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk (BUP). (Bremnes et. al. 2006, s. 43).

Studiet var av eksperimentell art med to grupper som fikk tilbud foreldreveiledning, og en kontrollgruppe som stod på venteliste. Den ene av gruppene med foreldreveiledning fikk i tillegg et opplegg kalt “dinosauerskolen”:

”Dinosauerskolen” er et gruppeterapitilbud for barna og i utgangspunktet tenkt som et supplement til foreldreveiledningsprogrammet for barn med spesielt avvikende atferd. Programmet hadde 14 ukentlige samlinger med 5-7 barn og ble også ledet av to kompetente gruppeledere. Bruk av store håndholdte dukker, video og belønningssystem for positiv atferd er sentrale elementer (Bremnes et. al. 2006, s. 43).

Programmet viste en signifikant reduksjon i negativ atferd for barna i foreldreveiledningsgruppene, målt mot kontrollgruppen. Effektene var noe større for barna som deltok på “dinosauerskolen”

For å kort oppsummere SØF-rapportens innhold, bygger den hovedsakelig sine funn på de samme amerikanske studiene som Mogstad og Rege (2009), Heckman (2006) og Melhuish (2004) bygger på. Rapporten gir resultater som viser hvordan ferdighetsstimulerende førskoletiltak er lønnsomme for samfunnet:

83

For våre anslag på effektene av ferdighetsstimulerende førskoletiltak vil det for hver krone investert være brutto gevinster på 1,4 – 4,5 kroner, altså til dels betydelig større enn investeringen. Det gir en avkastning på 40 til 350 prosent. I det høye anslaget er kanskje inntektsgevinsten for individene forutsatt noe høyt. Ved å benytte samfunnsmessig avkastning av utdanning kan det hevdes at inntektsgevinsten også inkluderer økonomiske besparelser for SØF-rapport nr. 04/06 samfunnet. På den andre side er ikke forhold som for eksempel rusmisbruk og kriminalitet inkludert i disse tallene. Her er det potensielt store gevinster for samfunnet (Bremnes et. al. 2006, s. 83-84).

Konklusjonene som trekkes i SØF-rapporten tar færre forbehold knyttet til overføringsverdi og kvalitet på studiene det refereres til, enn det som er tilfellet i artikkelen til Mogstad og Rege (2006). Det er også et tydeligere uttalt fokus på kognitive ferdigheter og økonomisk avkastning av tiltakene.

3.3.4 Noen oppsummeringer av kildesøkene

I kapittel 3 har jeg gjort rede for kilder som understøtter argumentet om at tidlig læring og barnehage er et viktig tiltak for sosial utjevning. Jeg har pekt på hvordan dette henger sammen med tiltakene i Kvalitetsmeldingen om tydeligere mål og førskoletilbud til alle barn. Videre har jeg vist at samtlige av kildene kan spores tilbake til amerikanske effektstudier av førskoletiltak, som i hovedsak har rettet seg mot førskoletiltak.

Min analyse i dette kapitlet representerer en forenklet, men tydelig sammenheng. Sammenhengen fremstår mellom forskning som har begrenset overføringsverdi til Norske forhold, og som tildels har usignifikante resultater grunnet utvalg, frafall og metodisk tilnærming (Mogstad og Rege, 2009) og til konkrete tiltak som fremmes i Kvalitetsmeldingen. I neste kapittel gjøres disse funnene til gjenstand for kritiske lesninger.

Kapittel 4

*Analyse B:
Kritiske lesninger*

I kapittel 4 vil jeg utføre andre del av min analyse: Kritiske lesninger. Med utgangspunkt i begreper og tekster fra Hans Skjervheims positivismekritikk vil jeg gjøre mitt utvalg av tiltak fra Kvalitetsmeldingen og de funn som foreligger fra kapittel tre, til gjenstand for analyse. Jeg vil også trekke inn annen relevant litteratur og poenger fra speildokumentene presenter i kapittel 3.

4.1 Analysemodell for kritiske lesninger

Mine kritiske lesninger består i hovedsak av å drøfte argumentasjonen for barnehagepolitiske tiltak og endringer, med bruk av mitt teoretiske utgangspunkt og mine problemformuleringer. For å få frem et av mine utgangspunkt for oppgaven, å vise at Skjervheims positivismekritikk innehar adekvat argumentasjon for kritikk av dagens barnehagepolitikk, er det interessant for meg å gjennomgående bruke begreper fra Skjervheims essaystikk. De mest sentrale begrepene er allerede redegjort for (eksempelvis: Poiesis og praxis, mål-middel-rasjonalitet, pedagogikk som teknisk praksis etc). Dersom det dukker opp andre aktuelle begreper fra Skjervheims forfatterskap, vil disse redegjøres for fortløpende, før de settes inn i den aktuelle konteksten.

I tillegg til begreper fra Skjervheims positivismekritikk for det første vil være aktuelt å belyse argumentasjonen også med begreper fra nyere vitenskapsfilosofi, pedagogisk filosofi og barnehageforskning. Disse vil også redegjøres for etter hvert som de trekkes inn i teksten. Et tredje element som vil trekkes inn i de kritiske lesningene, ved aktualitet, er såkalt speildokumenter. Disse dokumentene redegjør jeg for i kapittel 3. Poenget med disse dokumentene er å vise at det finnes andre rapporter som er sentrale dokumenter om barnehagen, og som uttrykker andre aspekter ved barnehagepolitikken enn det Stortingsmelding 41 gjør.

Skjervheims positivismekritikk vil således stå for den mest fremtredende terminologien gjennom mine kritiske lesninger. De kildehierarkiske analysemodellene er kun et verktøy for lettere å kunne få oversikt over argumentasjonen, og deretter kunne gjøre kritiske lesninger av kildene det bygges på. Modellen til høyre er en visuell fremstilling av analysedesignet for kritiske lesninger.



Modellen viser kasuset for analysen (sirkelen), og analysens primære og sekundære innfallsvinkler, og er kun ment som en visuell fremstilling av analysens struktur. Rent tekstuert vil de ulike innfallsvinklene forekomme vilkårlig og vekselvis.

4.2 Kritiske lesninger: Barnehagen som læringsarena

Barnehagen som læringsarena er et viktig uttalt mål i Kvalitetsmeldingen. Jeg vil det følgende gjøre kritiske lesninger av denne satsingen, slik den kommer til uttrykk gjennom kildesøket i kapittel 3.

4.2.1 Formelle læringsssituasjoner

For å kunne oppnå uttalte mål knyttet til læring og utvikling, er formelle læringsssituasjoner et tiltak som snarlig gjør seg gjeldende, både knyttet til enkeltbarn og til barnegruppen. Departementet referer til Fordelingsutvalgets (2009) uttalelse om farene ved at barn i utstrakt grad får initiere sine egne aktiviteter i barnehagen:

Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen. Regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte. S.76

I denne fortsettelsen av refereringen til fordelingsutvalget (fortsatt bekreftet med at regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte) formes en vilje til endret fokus på hva slags læring som er av verdi for barnehagens innhold, og for barnas utvikling. Den formelle læringen er i ferd med å tilta i verdi, også i barnehagen. Et økende fokus på skolens grunnleggende⁵ ferdigheter, som jeg vil komme nærmere inn på i neste avsnitt, bidrar også til en tiltakende dreining mot formelle læringsssituasjoner i barnehagen. Departementet registrer denne endringen mot skolens grunnleggende ferdigheter: ”I følge Østrem m.fl. kan det se ut som om barnehagene i økende grad setter søkelyset på fagområder som ligger nær skolens «grunnleggende ferdigheter»” (KD, 2009, s. 63).

Denne viljen til endring når det gjelder mer formell læring i barnehagen kan også sees i sammenheng med uttalelser fra kunnskapsministere de siste fem årene: ”Barnehagen skal bli mer lik skolen og gi barna mer kunnskap og et større vokabular. Det krever kunnskapsminister Øystein Djupedal” (VG, 18.05.2006). ”Obligatorisk førskole for

⁵ Skolens grunnleggende innebærer å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2009).

landets femåringer. Det foreslo kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) og finansminister Kristin Halvorsen (SV) da de besøkte Øståsen barnehage i Son i Akershus tirsdag.” (Utdanning, 14.05.2008).

Uttalelser om obligatorisk førskoletilbud og å gjøre barnehagen mer lik skole, er med på å legitimere og legge til rette for økende grad av formell læring i barnehagen. At en pedagogisk institusjon gjøres obligatorisk, gjør også at institusjonen er en formell læringsarena på linje med skolen. Å innføre en pedagogisk institusjon som obligatorisk, må også nødvendigvis føre til at institusjonen (her: førskole) underlegges opplæringsloven. At en vilje til endring når det gjelder økende grad av formell læring i barnehagen henger sammen med å styrke barnehagen som skoleforberedende institusjon skal jeg se nærmere på i følgende avsnitt.

4.2.2 Økt satsing på barnehagen som skoleforberedende institusjon

Viljen til endring når det gjelder å styrke barnehagen som skoleforberedende institusjon fremkommer i flere offentlige dokumenter. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) inneholder fagområder som i større grad en den foregående rammeplanen imøtekommer skolens grunnleggende ferdigheter. Dette gjenspeiles også i rapporten *Alle teller mer*⁶ (Østrem m.fl., 2009) som peker på en endret praksis i barnehagene, hvor fagområdene rettet mot skolens grunnleggende ferdigheter er prioritert.

Det økende fokuset på barnehagen som arena for språkutvikling, og viljen til å kartlegge barns språkutvikling, er også en tendens som kan sees i sammenheng med å forberede barn til skolen og til møtet med kunnskapssamfunnet. Hogsnes (2007) peker i sin materoppgave på hvordan politiske dokumenter dreier barnehagens pedagogikk mot en mer skoleforberedende praksis, men understreker også at førskolelærere selv er med på å bidra til denne endringen.

I dag finnes det flere sentrale offentlige dokumenter som understreker viktigheten av barnehagen som ledd i et livslangt læringsløp, og som samtidig både anerkjenner og definerer barnehagen som en skoleforberedende institusjon. Stortingsmelding 41 tok til orde for å nedsette et utvalg som skal utrede et pedagogisk tilbud til alle barn (Brenna-utvalget). Utvalgets mandat er å redegjøre for alternative førskoletilbud, hvorav et av dem skal kunne settes i verk innenfor de økonomiske rammene vi har i dag (KD, 2009^B). Det kommer ikke tydelig frem av mandatet om hvorvidt dette tilbudet skal innlemmes i barnehagens virksomhet. Jeg vil komme nærmere inn på de

⁶ En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.

ulike dokumentene som ligger til grunn for å styrke barnehagen som skoleforberedende institusjon, i mine kommende analyser.

4.2.3 Effektstudier, læringsmål og pedagogikk som teknisk praksis

I mine videre drøftinger av Mogstad og Reges (2009)artikkel, og den innflytelsen artikkelen synes å ha for endringsargumentasjonen i Kvalitetsmeldingen, vil jeg se nærmere på hvordan dette kan kritiseres i lys av tanken om pedagogikk som teknisk praksis. I den sammenheng blir det naturlig å gjøre bruk Hans Skjervheim positivisme kritikk. I tillegg vil jeg trekke inn noen nyere pedagogisk-filosofiske perspektiver fra Gert J.J. Biesta.

Mogstad og Rege (2009) bygger sin argumentasjon utelukkende på effektstudier av barnhage og førskole som tiltak for ønsket resultat. I forfatterens sammenheng er resultatet knyttet til fordelingspolitikk, nærmere bestemt hvilke tiltak som er mest lønnsomme for at barn skal lykkes som voksne. Her kan det være interessant å trekke inn begrepet til Skjervheim, *pedagogikk som teknisk praksis*, og begrepet til Biesta, *What works*. Disse begrepene er nært beslektet og vil her danne et teoretisk bakteppe for mine videre kritiske lesninger.

Som jeg tidligere har nevnt, kritiserte Skjervheim (1965) bruken av tekniske imperativ både innenfor pedagogikken som vitenskapelig disiplin og som praksis. Effektstudier av det slaget Mogstad og Rege (2009) støtter sin argumentasjon til, er i utstrakt grad tuftet på utgangspunktet for et slikt teknisk imperativ, nemlig en mål-middel-modell eller en dersom A så B –formulering. En del av studiene Mogstad og Rege (ibid.) viser til, har ut over dette et tydelig kjennetegn som i sin tid var under positivismekritikernes lupe. Jeg snakker her om eksperimentstudiene (i hovedsak initiert i USA på sekstitallet) som måler samfunnsgrupper tiltaket settes inn overfor, mot en kontrollgruppe som ikke blir tilbudt samme tiltak. Disse studiene låner prinsipper og formuleringer fra naturvitenskapene, prinsipper som i utstrakt grad bidrar til en objektivisering av mennesket. Menneskene i de gruppene som skal kontrolleres og styres i disse studiene, er på forhånd definert som svake grupper: I disse studienes sammenheng (Perry Preschool og The Abecedarian Project) er svakhetskriteriene at barna er svarte, har lav IQ og lavtlønnede foreldre, dermed er sannsynligheten for at de vil lykkes dårligere enn hos andre barn. Med dette som utgangspunkt kommer insentivet om å øke disse barnas mulighet til å lykkes. Her er mennesket (den aktuelle samfunnsgruppen) allerede studert som et objekt som det, antakelig gjennom allerede foreliggende studier, er en antakelse om at ikke vil lykkes

i samfunnet. Skjervheim (1965) snakker om en mekanisk oppfatning av mennesket, som det kan være nyttig å se nærmere på her:

Den tekniske oppfatninga av pedagogikken byggjer på ei mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er eit objekt som kan studerast som andre objekt, slik at ein kan finna ut kva lover som gjeld for det som hender med det. På den måten kan ein finna midla til å påverka det slik ei ynskjer. (Skjervheim, 1965 i Skjervheim, 2002, s. 107).

I denne sakens sammenheng er det de barna som har dårlige forutsetninger for å lykkes, som er gjort til gjenstand for studier, og det er den ekstra innsatsen fra ressurssterke mennesker (universitetsutdannede lærere) i et avgrenset miljø (førskolen) som er det rette middelet for å påvirke disse menneskene i ønsket retning. En slik tilnærming til studier av mennesket gir konsekvenser for politikken som bygger på disse studiene og videre, pedagogikken som praktiseres på bakgrunn av politikken og forskningen som ligger til grunn for den. Jeg vil nå gå videre inn på hva slags implikasjoner som kan knyttes til dette.

Før jeg går videre, er det naturlig å peke tilbake på utgangspunktet for de kritiske lesningene jeg nå er inne i: argumentasjonen for tydeligere læringsmål, formelle læringsaktiviteter, og barnehagen som skoleforberedende institusjon. Dette utgangspunktet er viktig å ha med seg fordi de i denne sammenheng representerer en politikk som i utstrakt grad baserer seg på studier av den typen jeg har nevnt over. I alle fall baserer den seg på slike studier for å argumentere for endringene skissert her.

Den første implikasjonen jeg vil peke på, knytter seg til hvorfor Mogstad og Rege (2009) kommer med de reformforslagene de gjør. Underveis i sin artikkel kommer forfatterne med stadige forbehold om ikke å overtolke nytten eller overføringsverdien av de kildene de referer til. De fremstiller på denne måten redegjørelsen for den forskningen de viser til på en nøktern, ryddig og troverdig måte. Formuleringer om forbehold knyttet til metode, kausalitet og gyldighet er også gjennomgående. Med en slik måte å presentere stoffet på, oppfattes forfatternes konklusjon som en kontrast til stoffet som presenteres i artikkelen:

Faglitteraturen som ser på betydningen av førskoletiltak for barns utvikling er så omfattende og entydig at det er på høy tid med en diskusjon om hvorvidt vi ønsker å endre dagens tilbud til norske barn i førskolealder (Mogstad og Rege, 2009 i Fordeligsutvalget, 2009).

Her forsvinner forbeholdene i en enkel setning, og artikkelens funn blir i stedet presentert som entydige og som noe som må få konsekvenser. Dette er interessant, og kanskje mest fordi det var studien til Havnes og Mogstad (2009), som gjør rede for norske forhold, som underveis i artikkelen ble trukket frem som mest solid. Som forfatterne selv hevdet, viste studien ”store positive og robuste langtidseffekter av tilgang på barnehage” (Mogstad og Rege, 2009). Disse langtidseffektene, av barnehagen i Norge som et universelt tilbud, dreide seg både om økt utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning. Dette er to av de viktigste faktorene forfatterne skisserer opp i sin innledning, som angår mulighetene barn har for å lykkes i som voksne.

Den barnehagereformen Havnes og Mogstad (2009) referer til, bidro til å bygge ut barnehager som et universelt tilbud – barnehager med en sosialpedagogisk profil. Men Mogstad og Rege (2009) hevder likevel at det er grunn til å tro nettopp denne profilen, som fortsatt er mest fremtredende i barnehagen, er verdt å endre. Reformtiltakene forfatterne viser til, er også et tydelig brudd med en slik tradisjon. OECD (2006) beskriver den sosialpedagogiske tradisjonen, og planverkene knyttet til disse virksomhetene på følgende måte:

Landene som representerer den sosialpedagogiske tradisjonen formulerer samfunnsmessige mål i sine planer for småbarnsalderen, som går utover det å forberedes til skolen. (...) Et annet aspekt av disse læreplanene er at de ikke er normgivende for læreplaner i tradisjonell forstand. Nordiske læreplaner er uttalelser av prinsipper som beskriver de viktigste verdier og krav til barnehagen som utdanning. De presenterer ikke hva barna skal lære, men gir retningslinjer for lokale myndigheter og barnehagene om verdier, formål og prosesser i tidlig utdanning og omsorg (OECD, 2006, s. 138 (min oversettelse)).

Med denne definisjonen av Rammeplanens funksjon i en nordisk, sosialpedagogisk tradisjon, er det grunn til å hevde at Mogstad og Reges (2009) reformforslag bryter med nettopp denne tradisjonen. Forfatterne ønsker normgivende, helt konkrete læringsmål i rammeplanen. Med tanke på hvordan studien til Havnes og Mogstad (2009) trekkes frem som spesielt verdifull i artikkelen, er det interessant at forfatterne ønsker en reform som bryter med den tradisjonen som la grunnlaget for de positive i nettopp denne studien. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at UNICEF (2008) gjør en sammenlikning av kvaliteten på barnehagetilbud i vestlige, industrielle lands barnehagetilbud, ut fra anbefalte kriterier:

The table below shows which countries are currently meeting the suggested standards, and summarizes this first attempt to evaluate and compare early childhood services in the 25 OECD countries in which data have been collected.

Benchmark		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Number of benchmarks achieved										
	Parental leave of 1 year at 50% of salary										
	A national plan with priority for disadvantaged children										
	Subsidized and regulated child care services for 25% of children under 3										
	Subsidized and accredited early education services for 80% of 4 year-olds										
	80% of all child care staff trained										
	50% of staff in accredited early education services tertiary educated with relevant qualification										
	Minimum staff-to-children ratio of 1:15 in pre-school education										
	1.0% of GDP spent on early childhood services										
	Child poverty rate less than 10%										
	Near-universal outreach of essential child health services										
Sweden	10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Iceland	9		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Denmark	8	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Finland	8	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
France	8	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Norway	8	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Belgium (Flanders)	6		✓		✓		✓			✓	✓
Hungary	6		✓		✓	✓	✓	✓		✓	
New Zealand	6		✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Slovenia	6	✓	✓	✓		✓	✓				✓
Austria	5		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
Netherlands	5		✓	✓	✓	✓	✓	✓			
United Kingdom*	5		✓	✓	✓	✓	✓				
Germany	4		✓		✓		✓	✓			
Italy	4		✓		✓	✓	✓				
Japan	4		✓		✓	✓					✓
Portugal	4		✓		✓	✓					
Republic of Korea	4		✓		✓	✓	✓				✓
Mexico	3		✓			✓	✓				
Spain	3				✓	✓	✓				
Switzerland	3					✓		✓		✓	
United States	3			✓			✓	✓			
Australia	2			✓			✓				
Canada	1						✓				
Ireland	1						✓				
Total benchmarks met	126	6	19	13	15	17	20	12	6	10	8

*Data for the United Kingdom refer to England only.

Et av de landene det hyppigst refereres til i kilder knyttet til Kvalitetsmeldingen er USA, et lands om stryker på en rekke punkter hos UNICEF. Dette understreker også hvorfor det å sette inn spesielt ressurssterke førskoletiltak i USA har en sterk positiv effekt. For mange av de som barna som deltok i studiene det snakkes om, så hadde de fra før ikke et tilbud. I noen av studiene var det også barn med lite mat og dårlig helse, noe som også ble fulgt opp (eksempelvis i The Perry Preschool). Det Mogstad og Rege tar til orde for er å endre en barnehage som utfra norske undersøkelser har gode virkninger i Norge. Et annet viktig perspektiv å trekke ut av tabellen fra UNICEF, er mangelen på kvalifisert personale i norske barnehager. Her tar Rege og Mogstad (2006) et viktig forbehold et viktig forbehold, likhet med alle andre kilder som gjør studier av førskoletiltak: En forutsetning er at det blir flere pedagoger i barnehagen. Også samtlige av mine speildokumenter understreker dette som et vesentlig element på vei mot kvalitet i barnehagen. Dette er en endring det mangler konkrete tiltak for å oppnå.

Kunnskapsdepartementets ønske om å tydeliggjøre målene i Rammeplanen knyttet til fagområdene, kommer som en forlengelse eller en konsekvens av Fordelingsutvalgets (2009) innstilling. Dersom en slik vurdering skulle føre til at det blir satt opp konkrete læringsmål i rammeplanen, og med tiltak for å nå disse målene, er veien kort mot en innskrenket pedagogisk frihet for pedagogene i barnehagen. Målene i seg selv er et element av dette, og representerer slik sett et økende *poiesis* for barnehagen som institusjon. Læringen som kommer som et resultat av barnehagen, blir mer fremtredende som mål.

Universelle tiltak for å nå de universelle mål, er det som virkelig truer en pedagogisk frihet i barnehagesektoren, og det representerer også det Skjervheim omtaler som en mål-middel-rasjonalitet. Pope (2009) peker på hvordan universelle pedagogiske teorier og praksiser kan virke i lokale sammenhenger: ”Universelle teorier og praksiser forstår barns eventuelle ulikheter og forskjeller som resultat av individuelle eller kulturelle bakgrunner, og lukker øynene for at strukturelle og politiske forhold fortsetter å muliggjøre og reprodusere sosiale og økonomiske forhold” (Pope, 2009, s. 10). En slik definisjon forutsetter at det universelle får operere statisk, og nettopp det er også problemet ved Mogstad og Reges (2009) reformforslag. Nasjonale, universelle mål og tiltak nedfelt i rammeplanen vil bidra til å skape en universell pedagogisk praksis, fordi rammeplanen er forskrift til lov. Universelle pedagogiske teorier om barn har betydning for pedagogisk praksis, selv om det ikke er nedfelt i rammeplanen. Men med Rege og Mogstads (ibid.) forslag vil en universell praksis settes i lovregulert system.

Reformforslagene blir begrunnet i at ”konkrete læringsmål og læringsplan, i tillegg til krav om daglig kjernetid der alle barna deltar i læringsaktiviteter vil sikre at barna får likere læringsutbytte av barnehagens pedagogiske tilbys, samt redusere kvalitetsforskjeller mellom barnehager” (Mogstad og Rege, 2009 i Fordelingsutvalget, 2009, s. 324). Her trekkes det fundamentale slutninger på grunnlag av studier forfatterne har presentert med en rekke forbehold. Påstanden om at læringsmål og læringsplan vil sikre at barna får likere læringsutbytte understreker at forfatterne mener at deres litteraturoversikt viser en total kausal sammenheng mellom universelle førskoleprogram (mål) og likt læringsutbytte (middel). Dette står som et eksempel på en løsreven mål-middel-rasjonalitet, som er overførbar og gjeldende for alle barn.

Biesta (2007) tar, som jeg tidligere har vist, i bruk begrepet *What works*. Han bruker dette begrepet for å belyse en voksende tradisjon innenfor utdanningsfeltet, evidensbasert praksis:

Tilhengere av evidensbasert utdanning understreker at det er på tide at den pedagogiske forskningen begynner å følge mønsteret som har skapt «den slags progressive, systematisk forbedring over tid som har preget vellykkede deler av vår økonomi og samfunn i hele det tyvende århundret, i felt som medisin, landbruk, transport og teknologi." De foreslår at den "viktigste årsaken til det ekstraordinære fremskritt innen medisin, landbruk, og andre felt er akseptert av utøvere av bevis som grunnlag for praksis, og særlig den tilfeldig kontrollerte undersøkelsen som kan etablere "utover rimelig tvil effektiviteten (eller mangelen på dem) av behandlinger beregnet for anvendt bruk." (Biesta, 2007 (min oversettelse)).

Biestas sitat gir sammenhenger både til Skjervheim og til Mogstad og Reges litterastudie. Sistnevnte hevder gjennom sin artikkel å se nettopp et slikt mønster for sammenheng mellom strukturert læring i førskolen og likhet i barnas læringsutbytte, og bruker det videre som utgangspunkt for å skissere opp en fremtidig universell pedagogisk praksis. Det er en slik konsekvenstenkning Biesta kaller *What Works*: Innenfor evidens-basert praksis er misjonen å finne ut hva som virker, og deretter da det i bruk. Jeg skal komme tilbake til Biesta, og hvorfor han hevder at ""What works" Wan't work" (Biesta, 2007).

Denne evidens-baserte praksisen er sammenlignbar med den etablerte pedagogikken som Skjervheim tok et oppgjør med på begynnelsen av sekstitallet. Skjervheim hevdet at nettopp denne tanken om å kunne overføre prinsipper fra de teoretiske vitenskapene, på samme måte som en gjorde innenfor de rene praktiske vitenskapene (flere av dem er nevnt i sitatet fra Biesta) ikke var en adekvat grunnmodell for pedagogikken. Jeg vil påstå, med utgangspunkt i Biesta, at konsekvensen av å gjøre evidens-basert praksis til grunnmodell for utdanningsforskningen, er at grunnmodellen for pedagogikken i de ulike utdanningsinstitusjonene (i dette tilfellet barnehagen) i økende grad vil nærme seg det Skjervheim (1965) kaller teknisk praksis.

Biesta (2007) har to hovedinnvendinger til hvorfor What works ikke er en adekvat modell for utdanning. For det første hevder han, eksempelvis, at evidens-basert praksis er en modell som er vanlig innenfor medisin. Medisin er en disiplin med fysisk interaksjon, noe som gjør den kausalteknologiske tilnærmingen adekvat i medisinen i visse sammenhenger. Utdanning derimot, hevder Biesta, er ikke en prosess med fysisk interaksjon, men derimot for symbolsk og symbolsk mediert interaksjon. Dermed fremstår prinsippet som at dersom formell undervisning har en effekt for læring, så er det fordi eleven forsøker å tolke og forstå undervisningens innhold (Biesta, 2007). Biesta hevder videre at det kun er i prosesser som åpner for gjensidig tolkning at

utdanning er mulig. Det effektstudiene imidlertid forsøker å bidra til, er å finne en kausalteknologisk formel for å kontrollere de faktorene som avgjør læringen. Biesta underkjenner slik sett denne formen for tilnærming til utdanning som en adekvat tilnærming, av den grunn at utdanning i utgangspunkt ikke er det han kaller en push-pull-prosess. En prosess hvor riktig innsats gir ønsket resultat (ibid.). En slik kausalteknologisk tilnærming til å løse utdanningspolitiske problemer, bidrar slik sett også til å underkjenne utdanning som en kompleks prosess, og redusere den til en teknisk praksis som kan løses ved mål-middel-modeller.

Den andre hovedinnvendingen Biesta fremsetter, dreier seg om den teknologiske inndelingen av mål og middel. Dette i en slik forstand at målet er satt, og middelet som skal brukes er det middelet som forskningen til enhver tid kan bevise som mest effektiv. Her trekker Biesta (ibid.) frem at et slikt effektivitetsprinsipp ofte kommer i konflikt med et samfunns normative verdier. Her bruker Biesta eksempler fra den type forskning som jeg har vist til over. Han hevder at det finnes en mengde forskning som beviser at en av de mest betydningsfulle faktorene for å lykkes i skolen er barnas opplevelser i tidlige år. Dette medfører i flere tilfeller at det er ønskelig å flytte barnet til et mer ideelt miljø en det hjemmet er. I flere samfunn bidrar dette til at det ikke lenger er den mest effektive veien til akademiske prestasjoner, som er den ønskelige veien. Biesta hevder at dette poenget viser at ”kunnskapen om effekten av intervensjoner, som sådan, ikke er et tilstrekkelig grunnlag for beslutninger om pedagogiske tiltak” (Biesta, 2007, s.6 (min oversettelse)).

4.2.4 Barnehagen som skoleforberedende institusjon

Nært beslektet med barnehagen som læringsarena finnes den politiske endringsviljen til å styrke barnehagen som skoleforberedende institusjon. Jeg skal begrunne min påstand. I Kvalitetsmeldingen er denne viljen formulert som et ønske om å styrke sammenhengen og samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Likevel vil jeg hevde på at det finnes solide tegn på at barnehagen, og i alle fall barnehagen for barna over tre år, dreies mot et mer skoleforberedende mandat, etter politiske insentiver. Argumentasjonen som legges til grunn for styrket samarbeid mellom barnehage og skole, dreier seg i utstrakt grad om at barnehagen må forberede barna til skolen, i motsetning til at skolen må forberede seg på å ta i mot barn fra en institusjon med annen pedagogisk tradisjon.

Hogsnes (2007) hevder at barnehagen er i ferd med å koloniseres av skolen. I dette legger hun at skolens pedagogikk i økende grad setter sitt preg på barnehagens pedagogikk, både gjennom språk og pedagogisk praksis. Begrepet læring har i den sammenheng blitt mer fremtredende i dokumenter knyttet til barnehagens innhold.

Eksempelvis er det verdt å nevne at læring er nevnt over 500 ganger i Kvalitetsmeldingen, mot lek som kun er nevnt 147 ganger og omsorg 114. Jeg vil i det følgende se nærmere på to tiltak som fremmes i Kvalitetsmeldingen, og bakgrunnen for disse tiltakene knyttet til læring:

- Departementet vil oppnevne et offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (KD, 2009, s. 98).
- Departementet vil sende på høring et forslag om å innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling (KD, 2009, s. 98).

4.2.5 Offentlig utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn

Utvalget som skal redegjøre for pedagogisk tilbud til alle førskolebarn ble nedsatt kort tid etter Kvalitetsmeldingen ble lagt frem, Brenna-utvalget. Jeg vil i det følgende peke på hvordan oppnevningen av dette utvalget representerer økende fokus både på formell læring i barnehagen, og barnehagen som skoleforberedende institusjon.

Jeg vil begynne med å peke på begrunnelsen for Brenna-utvalgets oppnevning. Gjennom kvalitetsmeldingen er det kun én referanse som legges til grunn for dette tiltaket, Fordelingsutvalget. I Kvalitetsmeldingen begrunnes det hele på følgende vis:

Fordelingsutvalget har lagt fram grundig dokumentasjon på forskning som viser at førskoletiltak er viktige og kostnadseffektive. (...) Utvalget peker også på at tiltak rettet mot barn i førskolealder er svært viktig fordi barnehagedeltagelse ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning på barns senere utdanning og yrkesaktivitet. (KD, 2009, s. 98).

Den dokumentasjonen på forskning som departementet refererer til, har jeg belyst i avsnittene over. Begrepsbruken er også interessant i denne sammenhengen. Her brukes ordene barnehage og *førskole* om *hverandre*. Det sies at tiltak rettet mot barn i førskolealder er viktig, fordi barnehagedeltakelse har en positiv påvirkning på barns senere utdanning og jobbmuligheter (ibid.). Mogstad og Rege (2009) som representerer de forslagene Fordelingsutvalget (2009) kommer med, skiller imidlertid på barnehage og førskole, og i deres fremstilling refereres førskole til som et tilbud med mer organisert læringsaktivitet enn barnehagen. Dette kan også være kimen til forvirringen som har kommet til uttrykk når det gjelder Brenna-utvalgets mandat. I et intervju på nettstedet barnehage.no ble utvalgets oppnevning kommentert av ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet, Dag Thomas Gisholt. Også hans uttalelser representerer begrepsforvirring og inkonsistens:

Det dreier seg om utforming av et pedagogisk tilbud til alle førskolebarn - både de som går i barnehage og de som ikke går i barnehage. Hvordan man på best mulig måte skal nå alle, må utvalget se på og bestemme seg for. (...) I mandatet for utvalget står det heller ingenting om et slikt opplegg skal være frivillig eller obligatorisk. Det skal utvalget ta stilling til (Gisholt, intervjuet på Barnehage.no, 23.06.2009).

Gisholt viser her til at oppnevningen av utvalget dreier seg om å redegjøre for ulike tilbud som skal at alle barn i førskolealder får et pedagogisk tilbud, både de som går i barnehage og de som ikke gjør det. Det interessante her ligger i at det allerede finnes et pedagogisk tilbud til alle førskolebarn: Barnehage. Gisholt påpeker at et nytt førskoletilbud skal gjelde både de som går i barnehage og de som ikke gjør det, men at det er Brenna-utvalget som skal komme med forslag om hvorvidt et slikt tilbud skal være obligatorisk. Jeg vil hevde at det er grunn til å tro, at en utredning om et tilbud til alle førskolebarn, utover det tilbudet som foreligger i dag (barnehagen) nødvendigvis kommer til å bli obligatorisk, altså ikke et tilbud. Incentivet dreier seg om å nå de foreldrene som allerede har takket nei til tilbudet som foreligger. For også å nå disse barna er det rimelig å tro at et eller flere av forslagene som utvalget på sikt skal legge frem, vil omfatte å gjøre førskoleprogrammet obligatorisk.

En annen grunn til at jeg trekker frem Brenna-utvalget som eksempel på at det er endringsvilje i forhold til å styrke barnehagen som skoleforberedende institusjon, er at utvalgets mandat blant annet er at forslagene de fremmer kan samsvare med Rammeplanen for barnehagen. Dersom tilbudet, når det foreligger, faktisk samsvarer med barnehagen er det grunn til å tro at det er barnehagen som har fått oppdraget med å forvalte tilbudet. Da tilbudet er et førskoletilbud, ligger det i begrepets definisjon at dette er et tilbud med fokus på skoleforberedelse. På den andre siden, dersom tilbudet ikke samsvarer med rammeplanen og/eller blir et obligatorisk førskoleopplegg, kan dette være en begynnende reform mot at femåringen går over til skolens forvaltning. Et obligatorisk tilbud er, slik loven er formulert i dag, ut over barnehagens mandat, og vil bidra til å definere det pedagogiske førskoleprogrammet inn under opplæringsloven. Gisholt uttaler seg videre om Brenna-utvalget:

(...) Kunnskapsdepartementet har blant annet sagt at det pedagogiske opplegget som utarbeides skal være i samsvar med rammeplanen. (...) Det er ingenting i dette mandatet som peker i retning av en tidligere skolestart. Men utvalgets tilrådninger kan jo komme til å ligne mer eller mindre på det som skjer på skolen i dag (ibid.).

Her oppstår en ny inkonsistens knyttet til Brenna-utvalgets mandat. Gisholt hevder at utvalget skal utarbeide førskoleopplegg som skal samsvare med Rammeplanens mandat, samtidig som det hevdes at tilrådingen kan komme til å ligne på skolens praksis. Inkonsistensen består i at en tilråding som ligner på skolens praksis, ikke er i samsvar med Rammeplanen. Her må det legges til at Gisholts uttalelse heller ikke samsvarer med ordlyden i Brenna-utvalgets skriftlige mandat, hvor det samme anliggendet kommet til uttrykk på følgende måte:

[Utvalget skal] greie ut innhaldet i dei ulike alternativa, som skal inkludere (...) Tilbod i samsvar med rammeplan for innhald og oppgåver i barnehagen og/eller læreplanen i skulen (KD, 2009b, s.2).

Denne ordlyden åpner for et obligatorisk tilbud som ikke samsvarer med barnehagen. Vi står dermed overfor minst to ulike administrasjonsformer av et førskoletilbud til alle barn: Det kan dreie seg om at barnhagene skal stå for førskoletilbud, noe som vil bidra til mer formelt å gjøre barnehagen til skoleforberedende institusjon. Eller det kan dreie seg om et obligatorisk førskoletilbud utenfor barnehagen, Sistnevnte kan medføre enten at femåringene forsvinner fra barnehagen eller at det obligatoriske tilbudet skal gjelde alle femåringer som ikke går i barnehage.

Uansett hva som blir utfallet av Brenna-utvalgets tilråding, representerer dets oppnevning økt politisk fokus på skoleforberedende tiltak i småbarnsalderen. At dette også vil medføre mer formell læring i småbarnsalderen, kan begrunnes med den vekten Kunnskapsdepartementet (Kvalitetsmeldingen) tillegger Fordelingsutvalget, og artikkelen til Mogstad og Rege: ”Fordelingsutvalgets innstilling og kommende høringsuttalelser vil bli viktig i vurderingen av et pedagogisk tilbud til førskolebarn” (KD, 2009, s. 98).

Gjennom oppnevningen av Brenna-utvalget og tilslutningen til Fordelingsutvalgets ulike forslag, representerer Kvalitetsmeldingen endringer som går i retning av å forskyve barnehagen mot å bli en institusjon med økt fokus på formell læring og skoleforberedende arbeid.

4.2.6 Overføring av skriftlig informasjon om enkeltbarn fra barnehage til skole

Et annet endringstiltak som understreker fokuset barnehagen skal ha mot skolen, er forslaget om å innføre krav til barnehagene om overføring av skriftlig informasjon til skolen om barnas interesser lek, læring og utvikling. Det refereres i Kvalitetsmeldingen ikke direkte til kilder som understøtter hvorfor dette er et viktig

tiltak. Jeg vil likevel se nærmere på hvordan tiltaket begrunnes, og hvilke kilder disse har en sammenheng med. Den første begrunnelsen som legges til grunn for tiltaket, er at dersom skolen får informasjon om hvert enkelt barn, vil det være enklere å legge til rette for individuelle læringsløp allerede fra skolestart (KD, 2009). Begrunnelsen bekrefter en satsing på førskoletiltak som fokuserer mer på individ enn på fellesskap. Kontrasten oppstår i at det ikke stilles krav til at det er det pedagogiske miljøet og arbeidet i barnehagen som skal vies oppmerksomhet i den skriftlige informasjonen, men i stedet det enkelte barnets egenskaper og interesser. Begrunnelsen over tar heller ikke hensyn til at barnets interesser og ideelle læringsformer kan være foranderlig i forhold til det pedagogiske miljøet barnet møter.

En annen begrunnelse for dette tiltaket er at det allerede finnes mange kommuner som har rutiner for informasjonsoverføring fra barnehage til skole. Departementet ønsker en sterkere nasjonal styring på området, når det gjelder hva slags dokumentasjon som blir oversendt. *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2008) viser til fenomenet om at det foregår en del informasjonsoverføring på individnivå på insentiv fra kommunalt hold. Forfatterne mener dette reiser problemstillinger knyttet til barnehagens metodefrihet:

Dokumentasjon er et område det knytter seg store utfordringer til. (...) På grunnlag av rammeplanens bestemmelser om barnehagers metodefrihet synes det nødvendig å se kritisk på kommunens rolle som faglig aktør og premissleverandør. (Østrem, m.fl. 2008, s. 201).

Det er interessant at departementet gjennom sine formuleringer peker på problemene knyttet til kommunenes føringer, mens diskusjonen om metodefrihet ser ut til å forsvinne. I stedet kommer et forslag som vil bidra til sterkere føringer fra overordnet offentlig hold. Implikasjonene som skisseres opp hos Østrem (2008) dreier seg også om etisk bevissthet knyttet til skriftlig informasjon om enkeltbarn. Departementets ønsker på tross av dette at skriftlig informasjonsoverføring på individnivå, fra barnehage til skole, skal innføres som et krav til barnehagen. I dag finnes det ingen føringer i opplæringsloven til hvordan skolen skal samarbeide med barnehagen. Dette reiser nye etiske dilemmaer om informasjonsoverføringen, og det kan spores en inkonsistent holdning til tiltaket som fremmes. Dersom det skal overføres skriftlig informasjon om enkeltbarn fra barnehage til skole, for at skolen bedre skal kunne legge til rette for individuelle læringsløp, er det nærliggende å tro at det bør komme tydelige krav til skolen om hvordan informasjonen skal brukes. Tiltaket bør med andre ord, dersom det skal ha en tydelig intensjon, føre til krav overfor begge institusjoner som tiltaket angår. Departementet uttrykker utfordringene knyttet til dette dilemmaet slik:

Det er viktig for skolen å få informasjon om det enkelte barnet før det begynner på skolen, men det er også viktig å hindre feil bruk av denne informasjonen. Departementet vil også vurdere om det er behov for å endre grunnskolens regelverk om samarbeidet mellom barnehage og skole. (KD, 2009, s. 85).

Inkonsistensen ligger i ordlyden i disse to eneste konkrete tiltakene for bedre samarbeid mellom barnehage og skole. Når det gjelder overføring av skriftlig informasjon fra barnehage til skole, brukes ordet *krav*. På den andre siden, når det gjelder hvordan skolen skal ta imot og bruke informasjonen, brukes ordet *vurdere*. Departementet initierer en lovendring i barnehageloven (eventuelt i forskriften til loven, rammeplanen) ved å innføre kravet til barnehagene, men vil på den andre siden vurdere om det er nødvendig å endre bestemmelsene i skolens regelverk.

4.2.7 Vitenskapsteoretiske implikasjoner

Jeg vil ta et lite tilbakeblikk på bakgrunnen for oppnevningen av Brenna-utvalget. Igjen er argumentasjonen tuftet på reformforslagene presentert av Mogstad og Rege i Fordelingsutvalget (2009). Her kan det være interessant å igjen trekke inn Skjervheims kritikk av den etablerte pedagogikken. Skjervheim (1972) henviser til en innstilling fra Lærerorganisasjonens skolenevnd fra 1933 for å eksemplifisere grunnlaget for den etablerte pedagogikken. I innstillingen står det uttrykt følgende:

92

Virkelig sikre fremskritt kan også i skolen bare skje ad empirisk vei, først og fremst ved forøk av forskjellig slags (Lærerorganisasjonens Skolenevnd, 1993, sitert i Skjervheim, 1972 i Skjervheim, 2002, s. 131).

Her er det Skjervheim (ibid.) trekker inn en distinksjon knyttet til hva slags forskning dette bør dreie seg om. Han uttrykker at det er rimelig at skolepolitikk bør bygge på forskning, og også at en bør gjøre ulike forsøk, men trekker videre inn en reservasjon:

Berre dersom ein tolkar "forsøk" upresist i retning av å prøva seg fram og prøva læra av det, er dette rimeleg nok. Noko heilt anna vert det dersom ein tolkar "forsøk" meir strengt i retning av "eksperiment" og der ein brukar som modell den logiske strukturen i dei eksperimentelle naturvitskapane (Skjervheim, 1972 i Skjervheim, 2002, s. 133).

Forskningen Mogstad og Rege (2009) bygger argumentasjonen for sine forslag på, er eksperimentforskning. Dette gjelder i særdeleshet de studiene som underbygger førskoletiltak i en mer formell betydning. Det er ulike førskoletiltak Brenna-utvalget

skal redegjøre for. Skjervheim (1972) kritiserer videre innstillingen fra 1933 for at den sammenligner det å finne de beste undervisningsmidlene og det mest ”høvelege lærestoff” med det å finne de beste driftsmidler og driftsformer i jordbruk og industri. Han hevder videre at det mangler grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål i norsk pedagogikk. Når det gjelder de politiske tiltakene jeg diskuterer i denne oppgaven, kan det være grunn til å si at den bygger på en form for utdanningsforskning som Skjervheim her kritiserer. Det er derfor interessant å se litt på den forskningen som i en årrekke har ligget til grunn for barnehagepedagogikken i Norge. Et av mine speildokumenter, *Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små* (BFD, 2005) bygger i hovedsak på barnehageforskning hvor vitenskapsteoretiske spørsmål er et viktig anliggende. Dette er en interessant kontrast å se litt nærmere på.

Et av de viktigste dokumentene som legges til grunn for Søbstad-utvalgets innspill til kvalitetsarbeid i barnehagen, er en artikkel fra barnehageforsker Berit Bae. Artikkelen er et integrert vedlegg i rapporten, på linje med Mogstad og Reges artikkel i Fordelingsutvalgets rapport. Baes artikkel, *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*, er referert til gjentatte ganger i rapporten og relateres til uttalelser om barnehagens pedagogiske innhold og barns rett til medvirkning. Jeg vil i det følgende peke på hvordan Baes (2005) artikkel bryter med de reformtiltakene Mogstad og Rege (2009) fremmer og som danner grunnlaget for tiltak i Kvalitetsmeldingen.

Når det gjelder læring fremsetter Bae noen perspektiver fra nyere læringsteorier. Hun understreker viktigheten av barn som medlærer:

I motsetning til stereotype pedagogiske mønstre hvor pedagogen formidler/overfører kunnskap eller begrep, evt. tester barns kunnskap gjennom lukkede spørsmål, for så å vurdere sluttproduktet (Bae 2004), så tar nyere læringssyn høyde for at barn er aktive medskapere av mening underveis i prosessene. (...) For at læringsprosesser skal bli konstruktive og resultatene integrert, vektlegges at man må gi rom for barns perspektiv og ta hensyn til hvordan de selv ut fra sine forutsetninger skaper mening (Pramling Samuelsson og Sheridan 1999) (Bae, 2005 i BFD, 2005 (uten sidetall)).

Læringssynet Bae referer til det samme som Mogstad og Rege (2005) mener er utilstrekkelig og kan by på skjevhet i læringsutbyttet. For å sikre at barna får det samme læringsutbyttet er det derfor at forfatterne tar til orde for en mer teknokratisk tilnærming til læring, og foreslår at både ønsket læringsmål og tiltak for å nå disse må reguleres nasjonalt. Med dette havner Mogstad og Reges (ibid.) reformtiltak innenfor det Skjervheim (1972) kaller *det instrumentalistiske mistak*. Skjervheim forklarer at

det instrumentalistiske mistaket ligger i å overse skillet mellom *pragmatiske* og *praktiske* handlinger og dermed gjøre de pragmatiske handlingene til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt. Pragmatiske handlinger retter seg mot et mål med kalkyler, verifisert etter eksperimenter, som viser hvordan man skal nå målet som er satt. Praktiske handlinger er derimot handlinger i det sosiale, relasjonelle rom, hvor respekt for den andre og verdinormer er av stor betydning. Kun i forhold til ting, hevder Skjervheim, er det legitimt å handle ensidig teknisk eller pragmatisk (Skjervheim, 1972). Grunnen til at jeg hevder at Mogstad og Reges (2005) reformtiltak havner innenfor det instrumentalistiske mistaket, er at de nettopp legger opp til pragmatiske handlinger ved å foreslå nasjonale standarder for mål og tiltak for barns læring, som grunnlag for barnehagens pedagogiske praksis.

Dersom vi ser tilbake på sitatet fra Bae (2005) ser vi at det her er snakk om å skape mening sammen underveis i en læringsprosess i motsetning til kun å se på læring som et sluttprodukt. Her ligger også bruddet mellom Bae (2005) og Mogstad og Rege (2009), de representerer to ulike syn på læring. Det interessante med dette bruddet er at kildene argumentasjonen for å styrke barnehagens som læringsarena bygger på, og tiltakene denne argumentasjonen resulterer i, ikke kan sies å representere det Bae (2005) omtaler som nyere syn på læring.

Et annet interessant aspekt i denne sammenhengen er forholdet mellom Fordelingsutvalgets og Sjøbstad-utvalgets tilrådninger. *Klar, ferdig, gå* var en rapport fra en arbeidsgruppe hvis sammensetning var personer fra utdanningsinstitusjoner, forskningsmiljøer og organisasjoner med direkte tilknytning til barnehagefeltet. Fordelingsutvalget var sammensatt av økonomer. Barnehageforskning og samfunnsøkonomisk forskning er av ulik karakter. Det er grunn til å påstå at resultater fra samfunnsøkonomiske forskningen legges sterkere til grunn for den argumentasjonen og de tiltakene som fremsettes i Kvalitetsmeldingen, enn det resultatene fra barnehageforskningen gjør. Jeg vil begrunne denne påstanden ytterligere i mine kommende analyser av meldingen.

For å oppsummere og trekke tråden tilbake til dette avsnittets begynnelse vil jeg hevde at det er grunn til å påstå at oppnevningen av Brenna-utvalget bygger på samfunnsøkonomisk forskning. Dette byr på vitenskapsteoretiske implikasjoner knyttet til forholdet mellom naturvitenskapelige og humanvitenskapelige tradisjoner. Den forskningen Mogstad og Rege (2005) bygger på, og som danner grunnlaget for oppnevningen av Brenna-utvalget, er i utstrakt grad eksperimentforskning utført i en

samfunnsøkonomisk interesse og tuftet på et positivistisk vitenskapsteoretisk grunnsyn.

Epilog: Tillit til vitenskapen og tillit til mennesket*

Jeg vil avslutte mine kritiske lesninger med å henvise til en tekst av *Skjervheim (2002a) som var en av de første jeg gjorde bruk av som student. Jeg mener dette essayet, *Tillit til vitenskapen og til mennesket (ibid.)*, danner et godt overordnet bilde av Skjervheims vitenskapskritikk. I essayet skiller Skjervheim på det å *regne* med mennesket og å regne *med* mennesket. Jeg skal videre redegjøre for disse begrepene og hva Skjervheim legger i dem. Deretter vil jeg bruke begrepene som et utgangspunkt for mine kritiske lesninger av kunnskapssynet som ligger til grunn for de kildene som skisseres opp i kapittel 3.

Ifølge positivismen er vitenskapen si oppgave å sjå på førehand og i andre omgang å kontrollera. Dette karakteriserer positivismen i ei svært vid tyding (...) (Skjervheim, 2002a, s. 36)

Med denne setningen åpner Skjervheim denne lille teksten som første gang stod på trykk i Minervas kvartalstidsskrift, 1959. Essayet gjør en liten karikatur av positivismens vesen i møtet med humanvitenskapen. Skjervheim bruker begrepene *se på forhånd* og *kontrollere* i andre omgang, for å poengtere sitt eksempel. Eksempelt dreier seg om at dersom en har en avtale om å møte en venn i byen, så forventer man å møte vedkommende på avtalt sted til noenlunde avtalt tid:

Når eg på førehand kan rekna med det, så er det ikkje fordi eg har tillit til *ein teori* om den menneskeleg natur, men fordi eg har tillit *til mannen* (Skjervheim, 2002a, s. 37).

Her peker Skjervheim (2002a) på en forskjell mellom natur- og humanvitenskap. Når det gjelder å forholde seg til naturen så har mennesket ofte et behov for teorier, nettopp for å kunne forholde seg til den. Men når det er snakk om mellommenneskelige relasjoner, så kommer teorien gjerne i veien. Skjervheim (ibid.) hevder videre at en slik teori om mennesket kan være grei å ha når det er mennesker en ikke har tillit til, selvom en da står i fare for å forregne seg når det gjelder å kalkulere menneskets handlinger.

Skilnaden er om ein reknar *med* andre, eller om ein *reknar* med andre, det vil seia om ein gjer andre til faktor i eit reknestykke. I første tilfelle så byggjer det på tillit til andre, siste tilfelle på tillit til mi eiga rekne-evne og min eigen kunnskap (Skjervheim, 2002a, s. 37)

Videre peker Skjervheim på at når det å sette mennesker inn i et regnestykke innenfor politisk teori, så dreier det seg om en systematisk mistillit til mennesket.

Kildene Kvalitetsmeldingen bygger sin argumentasjon på, når det gjelder argumentet om tidlig læring for sosial utjevning, kan sies å dreie seg om en mistillitt til ulike grupper av barn, og deres foreldre. Som en konsekvens av dette blir det satt opp regnestykker. Hos Mogstad og Rege (2009) dreier regnestykket seg om prognosene for barn til å ha en adekvat utvikling og oppnå gode jobbmuligheter i sitt liv. Hos Bremnes et. al. (2006) bygger regnestykkene på en mistillit til at barn av ulike grupper vil ha sannsynlighet for å oppnå adekvat produktivitet for vårt samfunns økonomi. Jeg vil vise et slikt konkret regnestykke, som representerer en grunnleggende mistillit til barns utvikling. Følgende er utdrag fra Bremnes et. al (2006) og viser den kalkulererte effekten av ferdighetsstimulerende førskoletiltak:

Ved våre baselineforutsetninger er nåverdien av et ferdighetsstimulerende førskoletiltak på 135 000 kroner som vist i tabell 1.2. Siden investeringen er antatt å være på 80 000 kroner, betyr det at brutto nyttevirkningen målt i dagens verdi er på 215 000 kroner. Tiltaket innebærer dermed en nyttevirkning på 2,7 kroner per investerte krone,

kalt nytte - kostnadsbrøk i tabellen. Dette er en svært lønnsom investering. Siden inntektsgevinsten kommer i arbeidslivet og derfor lenge etter investeringskostnaden, er det relevant å spørre hvor følsomt resultatet er for valget av kalkulasjonsrente. Den siste kolonnen i tabellen viser at prosjektet er lønnsomt under baselineforutsetningene så lenge kalkulasjonsrenten er lavere enn 9,7 prosent. (Bremnes et. al. 2006, s7-8).

At det det settes opp regnestykker eksemplervis for spesialpedagogiske tiltak, er naturlig i et kommuneøkonomisk perspektiv. Barnehagene har også en egen post på statsbudsjettet. Men regnestykkene som fremkommer av det vitenskapelige synet som trer frem i kapittel 3, er av en annen karakter.

Tabell 1.2. Avkastning av investering i ferdighetsorientert førskoleprogram

Forutsetninger	Nåverdi i tusen kroner	Nytte – kostnadsbrøk ^a	Kritisk kalkulasjonsrente ^b
Baseline	135	2,7	9,7%
Baseline for spesialundervisning og			
- lavt anslag på inntektsgevinst	95	2,2	8,7%
- høyt anslag på inntektsgevinst	211	3,6	11,1%
Baseline for inntektsgevinst og			
- lavt anslag reduserte utgifter spesialundervisning	75	1,9	6,4%
- høyt anslag reduserte utgifter spesialundervisning	165	2,9	12,2%
Lavt anslag begge gevinstkomponenter	35	1,4	5,3%
Høyt anslag begge gevinstkomponenter og			
- Ingen reduksjon i sosialhjelpsutgifter	241	3,0	13,3%
- Reduksjon i sosialhjelpsutgifter	280	4,5	13,8%

Note: ^a Nytte – kostnadsbrøken viser nyttevirkning per investerte krone. ^b Kritisk kalkulasjonsrente er den rentesatsen som gir nåverdi på null.

I mitt arbeid med politiske tekster har jeg latt meg overraske. Jeg er overrasket over hvor gjennomgående det synes å være, at forskningen knyttet til de tiltakene som faktisk fremsettes, er av en slik karakter som vises i kapittel tre. Samtidig forklarer dette bakenforliggende vitenskapssynet alle bruddene som fremkommer i Kvalitetsmeldingen, hvor eksempelvis det helhetlige læringssynet skal ivaretas, samtidig som en ønsker å tydeliggjøre målene for fagområdene. Det skrives om et ønske om å bevare leken og en sosialpedagogisk tradisjon, men det kommer tiltak på den andre siden som åpner for et mer strukturert førskoleprogram. Det fremstår for meg som om tilliten til barna ikke er så sterk når alt kommer til alt. Vitenskapen vinner overlegent.

Jeg har valgt å se på tekster gjennom et politisk dokument og dets kilder som legges til grunn for tiltak, jeg har valgt å angripe både Kvalitetsmeldingen og kildene som påstander og Jeg håper jeg og tror at mitt arbeid kan åpne for dialog om fremtidens barnehage.

Litteratur

- Bae, Berit (2005). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. I Barne- og familiedepartementet: *Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Biesta, G. (2007) Why "What Works" Won't work: Evidence-based practice and democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.
- Bremnes, R., T. Falch og B. Strøm (2006). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. SØF-rapport nr. 04/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A (2002). *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget
- Dahlberg, G. og Moss, P (2005). *Ethics and Politics in early childhood education*. London: Routledge
- Dale, E. L. (2009). Kritisk pedagogikk ved PFI. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(6), 472-487.
- Dale, E. L. (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gilje, N. og Grimen, H. (1992). Hans Skjervheim – Eit intellektuelt portrett. I Skjervheim H: *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (1992). *Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965. Fremveksten av en fagforening*. Barnevernsakademiet, Oslo.
- Havnes, T. og Mogstad, M. (2009). *No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes*, Discussion Paper, 582, Statistics Norway.
- Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.) (1992). *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (1992). Hans Skjervheim – ein filosofisk fornyar. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Hellesnes, J. (2000). Hans Skjervheims pionérinnsats. I Skjervheim, H: *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Hogsnes, H. D. (2007). *Fra barnehage til (før)skole*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo, Oslo
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn. Barnhagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lea, J. A. (1982). *Framveksten av norsk barnehagepolitikk. En analyse av interessenter på barnehagemarkedet*. Oslo: Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning (INAS).
- Lysaker, O. og Aakvaag, G. C. (2007). *Habermas: kritiske lesninger*. Oslo: Pax Forlag.
- Løvlie, L. (2009). Kritisk pedagogikk – 1970-åren i bakspeilet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(6), 488-495.
- Melhuish, E., J. Belsky, A.H. Leyland, J. Barnes og NESS Research Team (2008). Effects of fullyestablished Sure Start Local Programmes on 3-year-old children and their families living in England: a quasi-experimental observational study. *Lancet*, 372, 1641–1647.
- Mogstad, M. og Rege, M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. I Finansdepartementet: *Fordelingsutvalget*. NOU 2009:10. Oslo: Finansdepartementet.

- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Parks, G. (2002). The High/Scope Perry Preschool Project. *Juvenile Justice Bulletin*, oktober, 2002. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
- Pope, L. A. (2009). *Groruddalen i dokumenter. På vei mot lokale pedagogikkER. Rekonseptualiseringer av sted, sosiale klasser og sosial utjevning*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo, Oslo
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røssaak, Eivind (1999). Narrativ makt. *Samtiden*, 109(4).
- Schanning, E. (1992). *Modernitetens oppløsning*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Schjølberg S., R. Lekhal, M. Wang, I. Zambrana, K. Mathiesen, P. Magnus og C. Roth (2008). *Forsinket Språkutvikling: En Foreløpig Oversikt Basert på Data fra Den Norske Mor og Barn Undersøkelsen, FHI Rapport, 10*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjervheim, H. (1992a). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1992b). Vitskap, samfunn og politikk. I Skjervheim, H: *Filosofi og dømmekraft*.
- Skjervheim, H. (1992c). Deltakar og tilskodar. I Dale, E. L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Skjervheim, H. (2002a). Tillit til vitskapen og tillit til mennesket. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (2002c). Det instrumentalistiske mistaket. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (2002d). Kritikk av mistankens hermeneutikk. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (2002e). Målstyring av mange slag. I Hellesnes, J. og Skirbekk, G. (red.): *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget.

UNICEF (2008). *The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. UNICEF Innocenti Research Centre: Florence.

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

Offentlige dokumenter

Barne- og familiedepartementet (1999). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. St.meld. nr. 27 (1999-2000). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Barne- og familiedepartementet (2002). *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. St.meld. nr. 24 (2002-2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Finansdepartementet (2009). *Fordelingsutvalget*. NOU 2009:10. Oslo: Finansdepartementet.

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

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Riksrevisjonen (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning i barnehagetjenestene, Dokument nr. 313 (2008-2009)*. Oslo: Riksrevisjonen.

Andre kilder

Private Barnehager Landsforbund (2009, 23. juni). – Kan komme til å ligne på det som skjer på skolen. *Barnehage.no*. Hentet 12. mai 2010 fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/Juni/--Kan-komme-til-a-ligne-pa-det-som-skjer-pa-skolen/>

Barne- og ungdomsarbeiderforbundet (2010, 11. mars). Hentet 12. mai 2010 fra <http://www.delta.no/buf/Forside/5017.cms>

Ellingsæter, A. L. (2009). Barnehagerevolusjonen. *Dagsavisen*. Hentet 28. september 2009, fra <http://www.dagsavisen.no/meninger/article442366.ece>

Ertesvåg, F. og Støtvig A-Ø. (2006). Djupedal krever mer læring. Skerper kravene til barnehagene. *Verdens Gang (VG)*. Hentet 12. mai 2010 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=116690>

Ertesvåg, F. (2008). Unicef: - Norske barnehager gambler med de minste. *Verdens Gang (VG)*. Hentet 12. mai 2010 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=545099>

Flydal, E.F. (2008). – Barnehagerevolusjonen fortsetter! *Dagbladet*. Hentet 12. mai 2010 fra <http://www.dagbladet.no/2009/08/09/nyheter/valg09/politikk/innenriks/sv/7579429>

- Kalsett, K-E. N. (2010). Barnehagerevolusjonen. *Dagsavisen*. Hentet 07. mai 2009 fra <http://www.dagsavisen.no/meninger/article484512.ece>
- Kunnskapsdepartementet (2009b). *Mandat offentlig utval – pedagogisk tilbud til alle førskulebarn*. Hentet 12. november 2009 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/32-09%20Tillegg_Mandat.pdf
- Ruud, M. (2008). Vil ha førskole for femåringer. *Utdanning*. Hentet 12. mai 2010 fra http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16977.aspx
- Solheim, M. (2008). Midlertidig Barndom. *Aftenposten*. Hentet 19. Mars 2008 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2319700.ece>
- Solheim, M. (2009). Barnehagerevolusjonens dialektikk. *Dagsavisen*. Hentet 01. oktober fra <http://www.dagsavisen.no/meninger/article442987.ece>
- Solhjell, B. V. (2008). Ein kvalitetsreform i barnehagen. *Verdens Gang (VG)*. Hentet 12. august 2008 fra <http://www.vg.no/nyheter/meninger/artikkel.php?artid=199314>
- Sosialistisk Venstreparti (2008). *SVs Barnehagerevolusjon*. Hentet 12. mai 2010 fra <http://arkiv.sv.no/nyheter/samlesider/barnehagerevolusjonen/>
- Søbye, E. (2009). Deltaker og tilskuer. *Dagbladet*. Hentet 04. april 2010 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/08/01/542365.html>
- Utdanningsforbundet (2005, 18. mars). *Fylkesinfo 27/2005*. Hentet 03. mai 2010 fra www.utdanningsakademiet.no
- Wold, B. (2002). Suget fra Venstre. *Klassekampen*. Hentet 23.04.2010 fra <http://www.klassekampen.no/29405/article/item/null/suget-fra-venstre>
- Østrem, S., Johannson, J. E. og Greve, A. (2009). Kartlegging av barn. *Aftenposten*. Hentet 17. juni 2009 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3126976.ece>