

## Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt

Ingeborg Tveter Thoresen Høgskolen i Vestfold, Norge

*Abstract:* The author focuses on the educational and political context in early childhood and care institutions (ECEC), a context which is dominated by an international learning discourse. A study of official educational documents shows a shift towards learning in officially defined functions of the kindergarten. The author links her critique and examination of possible consequences of this shift to international research findings. She also draws upon Nordic research that can strengthen Nordic pre-school policy and pedagogy in its encounter with learning discourse and instrumental policy and practice.

*Keywords:* Educational policy, learning discourse, life long learning, childhood

Barnehagesektoren har gjennomgått store endringer de siste tiårene (Hansbøl & Kofod, 2004; Korsvold, 2008; Strand, 2006; Telhaug, 2009). I foreliggende artikkel søker jeg, gjennom lesning og drøfting av utdanningspolitiske dokumenter, å klarlegge de aktuelle politiske og pedagogiske endringene som skjer innenfor barnehagepolitikk og barnehagepedagogikk, og se disse i lys av samfunnsmessige endringer.

På den ene siden vil jeg vise hvordan myndighetene nytter de nye mulighetene som full barnehagedekning gir for det utdanningspolitiske prosjektet de har. På den andre siden vil jeg peke på mulige konsekvenser for barnehagen og barna, idet politiske beslutninger endrer rådende synsmåter og deres innebygde verdier og normer (Moss, 2007; Therborn, 1993). Jeg nytter internasjonal forskning for å sette de utdanningspolitiske endringene i et kritisk lys.

Ekspansjon og økt politisk oppmerksomhet åpner for nye muligheter for både barn, foreldre og samfunn, men endringene kan og medføre risiko. Det hevder barndomsforskerne Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2005). Min interesse er altså først og fremst endringene og dermed forskyvningene på barnehagepedagogikkens fokusområder, fra omsorg, oppdragelse og lek til læring. Men ikke minst ønsker jeg ved det å henvende oppmerksomheten på mulige konsekvenser for barna og barnehagen i lys av de utfordringer

ne førskolelærere og annet personell møter nettopp som følge av utdanningspolitikkenes inntog i barnehagen. Det er med andre ord ikke selve læringsbegrepet som er i fokus. Det må være en oppgave for fagpedagoger på barnehagefeltet å gå dypere inn i forståelse og anvendelse av ulike læringsbegreper.

### SAMFUNNMESSIGE ENDRINGER

Når barnehagen er blitt en betydelig sektor i samfunnet, henger det sammen med en rekke strukturelle endringer, blant annet at både velstand og velferd har økt i løpet av etterkrigstiden, og at samfunnet har tilrettelagt for kvinners arbeid utenfor hjemmet. Det er en utvikling som er ønsket både av myndighetene og den enkelte. Dette krever tilsyn for barna med en eksplosiv økning av barnehageplasser som følge. I følge Statistisk Sentralbyrå var det 262 000 barn i barnehagen i Norge i 2008. For barn i alderen 1–5 år var dekningsgraden 87,2 %. Til sammenlikning kan nevnes at før andre verdenskrig gikk under 1 % av norske barn under skolepliktig alder i daghjem eller barnehage (Tønnessen, 1995). I 1970 ga institusjonene plass til 2,8 % av årskullene i førskolealder (Korsvold, 1990). Den store økningen kom på 1970–80-tallet og i løpet av det siste tiåret. Målet for politikerne har vært full barnehagedekning. Den dramatiske

økningen i løpet av de siste 30 år er karakterisert med tittelen på en rapport, *Barnehagen: Fra selektivt til universelt velferdsgode* (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003). Med økende investering i barnehagesektoren har også myndighetenes oppmerksomhet om innholdet i barnehagen og interessen for rollen barnehagen skal spille økt i Norge, som i Europa før øvrig.

#### *Eget ståsted*

I en tidligere artikkel *Barnehagen i støpeskjeen* viser jeg til innflytelsen som internasjonal utdanningspolitikk har, også over norsk barnehagepolitikk (Thoresen, 2006). Våren 2005 var jeg medlem av en arbeidsgruppe i Barne- og familiedepartementet. Arbeidsgruppen skulle levere utkast til revidert rammeplan for barnehagen. Et mindretall, professor i filosofi Anders Lindseth og jeg dissenterte på enkelte punkt. Vi var kritiske til den vekt læring fikk i forslaget, og til at det kunne settes mål for barna. Begrepet livslang læring, som jeg i foreliggende artikkel legger vekt på fordi begrepet har betydning for den vendingen jeg ser i barnehagepedagogikken, ble anvendt i barnehageloven. Derfor måtte dette begrepet legges til grunn, tolkes og utdypes i utformingen av forslag til revidert rammeplan. Livslang læring er, som jeg vil vise i et senere avsnitt, et preget utdanningspolitisk uttrykk. Vi i mindretallet ønsket at det måtte behandles i tråd med barnehagens tradisjon, og da som 'læring i livet hele livet', for barn lærer utvilsomt hele tiden, også uten at læring er et pedagogisk prosjekt. Begrunnelsen for en viss skepsis med hensyn til å legge større vekt på læring, lå også i vår respekt for lovens § 1. Formålsparagrafen uttrykte at barnehagen er for barn under opplæringspliktig alder. Opplæring var skolens oppgave, slik vi tolket lovverket. Barnehagens mandat var forskjellig fra skolens og opplærings, som er gitt i opplæringsloven. Vi tok avstand fra læringsmål som, slik vi så det, kunne føre til sterkere fokus på læring og til en forskyvning hos de voksne av vekten på barnehagens ulike oppgaver, fra omsorg og oppdragelse til læring, og i barnas aktiviteter fra ikke voksenstyrte til voksenstyrte aktiviteter. Vi fryktet at det også kunne føre til vurdering av det enkelte barn, som sammen med dokumentasjon, kunne gi virksomheten en drift henimot opplæring og utdanning (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. x). Det var motivasjonen for dissensen, og det vi anså som risikofaktorer, for å bruke uttrykksmåter fra Dahlberg og Moss (2005).

#### *Aktuelle endringer i Norge*

Endringene i barnehagesektoren må ses i sammenheng med blant annet internasjonalisering av lovverket og en utdanningspolitisk og samfunnsmessig utvikling. Derfor vil det redegjøres for dette i det følgende.

I takt med utbyggingen fikk barnehagesektoren i Norge *Lov om barnehager* i 1975, (revidert i 1983, 1995 og 2005), og en nasjonal *Rammeplan for barnehagen* så sent som i 1995. Det var noe nytt da Stortinget i 2005 tok ansvar for å definere barnehagens innhold, gjennom lovens § 2, *Barnehagens innhold*. Tidligere var dette delegert til departementet. Barns rettigheter er også styrket med barnehagelovens § 3, *Barns rett til medvirkning*. Det siste er en konsekvens av at FNs konvensjon om barnets rettigheter fra 1989 ble inkorporert i norsk lov i 2003. Ved disse stortingsvedtak viser myndighetene sin anerkjennelse av barnet. Norge har imidlertid lenge ligget i forkant internasjonalt når det gjelder barns rettigheter (Therborn, 1993). Demokratiseringen av samfunnet omfatter barna. Deres stemme skal høres. De har oppnådd både rett til beskyttelse, omsorg, undervisning, læring og medvirkning. Barn har også fått rett til barnehageplass i Norge i 2008 (Kunnskapsdepartementet, 2008b).

Med regjeringsskiftet høsten 2005 ble barnehagen flyttet til Kunnskapsdepartementet og en del av opplæringen, som en første frivillig del. Dermed viste regjeringen at den ønsket en kursendring. Men sektoren har også møtt en rekke strukturelle endringer. Barnehagen er blitt et hel-dagstilbud, andelen av små barn og av barn med annen kulturell bakgrunn har økt. Eierne organiserer barnehagene i større enheter. Styringsstrukturen er desentralisert, oppgaver delegeres fra eier til styrer og videre til pedagogiske ledere. Det betyr til dels nye og krevende arbeidsoppgaver, krav til rapportering så vel som veiledning.

Forholdstallet mellom førskolelærere og andre ansatte i barnehagen er imidlertid ikke endret på flere tiår. Det er fortsatt 1:3, og langt unna OECD's anbefaling (OECD, 2006). Vi har en betydelig svakere pedagogisk bemanning enn våre naboland Sverige og Danmark når nye og krevende oppgaver skal løses.

#### UTFORDRINGER FOR FØRSKOLELÆRERNE

Førskolelærerne er sosialisert inn i en fagtradisjon som har vokst nedenfra og er vedlikeholdt gjennom fagpolitiske interesser (Korsvold,

1997; Strand, 2006; Thoresen, 2005). Den er annerledes enn skolens, som er mer lærerstyrt og fagsentrert. Når nye krav skal innfris, er det et utfordrende pedagogisk prosjekt som krever utvidet kompetanse hos personalet. Forventningene til barnehagen og personalet er annerledes enn for få år siden. Kravene til oppgaver og innhold er mer spesifikke enn tidligere. Det er introdusert fagområder som korresponderer med skolens, i rammeplan for barnehagen. Det er nytt at planen også stiller krav til personalet i forbindelse med fagområdene (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette kan i Norge som i Danmark og England medføre spenninger, etter som førskolelærere søker å forene sin pedagogiske tradisjon med nye krav og nye oppgaver (Broström, 2006; Juell, 2009; Wood, 2004).

#### *Barnehagen en del av opplæringen*

I et diskusjonsnotat fra førskolelærernes fagforening, Utdanningsforbundet, *På jakt etter barnehagens egenart* (Juell, 2009), stilles noen viktige spørsmål, blant annet: Hva er det som egentlig er styrende for barnehagens mandat, posisjon og egenart? En kan svare ved å studere barnehagens oppgaver i en historisk ramme. Det vil, som nevnt, vise at barnehagen ble tømret nedenfra av kvinner med sosialt engasjement og alltid har hatt et nytteperspektiv som omsorgsinstitusjon, men den har også utviklet sin pedagogiske egenart (Korsvold, 1997, 2008; OECD, 2001, 2006). Men en må også vise til normative, politiske dokumenter som barnehageloven, der samfunnsmandatet gis. Stortinget har definert barnehagen som en pedagogisk virksomhet (Barne- og familiedepartementet, 2006). Kunnskapsdepartementet ga barnehagen en ny posisjon som del av utdanningssystemet. Samfunnsmandatet er utdypet i Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold, en forpliktende forskrift for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Myndighetenes styringsvilje over det pedagogiske innholdet i barnehagen som her vises, er relativt ny (Korsvold, 1997; Thoresen, 2005). Førskolelærere hadde mer eller mindre råderetten inntil tradisjonen ble nedtegnet og stadfestet i Rammeplan for barnehagen i 1995. Nå er imidlertid den pedagogiske friheten i ferd med å endres. For om plandokumenter og praksis ikke alltid samsvarer, så har myndighetene virkemidler for å få barnehagen så vel som skolen til å bevege seg i ønsket retning. Det ser vi i Stortingmelding nr. 31(2007–2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008a) og i Storting-

melding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i Barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009).

#### ENDRINGER I BARNEHAGENS SAMFUNNSMANDAT

Til tross for revisjon av barnehageloven, som trådte i kraft i 2006, ble formålet for både opplæringen og barnehagen satt på den politiske dagsorden av Stoltenberg II-regjeringen i 2006. Den ønsket å se hele opplæringsløpet i sammenheng og å legge et felles og nytt verdigrunnlag til grunn for skole og barnehage, som en konsekvens av de senere års utdanningspolitikk. Allerede med en offentlig utredning (NOU 2003:16) *I første rekke* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) ble helhet og sammenheng i et livslangt læringsperspektiv vektlagt. Anliggendet ble fulgt opp i stortingmeldingen *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b), og i stortingmeldingen ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Barnehagens samfunnsmandat er altså under endring. Den nye formålsparagrafen ble vedtatt 5. desember 2008 etter en omfattende politisk prosess, med blant annet en offentlig utredning, NOU 2007:6 *Formål for framtida* (Kunnskapsdepartementet, 2007b). En endret barnehagelov vil imidlertid først tre i kraft når følgeendringer er vedtatt.

I foreliggende artikkel tar jeg derfor utgangspunkt i gjeldende lov og rammeplan fra 2006. Samfunnsmandatet uttrykkes i formålsparagrafen, § 1, 2. ledd:

*Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. (Kunnskapsdepartementet, 2006c)*

Ifølge § 2, tredje ledd er oppgavene omsorg, oppdragelse og læring. Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er i følge rammeplanen et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 14). Men selv om barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas, skal barnehagen samtidig ses i sammenheng med skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 15).

Som nasjonal forskrift skal rammeplanen sikre et likeverdig barnehagetilbud og informere eiere

og foreldre, samtidig skal den være retningsgivende for personalet. Den tolkes ut fra barnehagens pedagogiske tradisjon, men også ut fra politisk og pedagogisk faglig fornyelse, forskning og utdanningsfilosofiske retninger. Det er imidlertid i *barnehagens hverdag* en kan se hvordan den tolkes av personalet, og hvilket nedslag den faktisk får, noe en nylig publisert rapport viser, med den megetsigende og tvetydige betegnelsen *Alle teller mer* (Østrem, m.fl., 2009).

Rammeplanen har, som forskere har påvist, indre spenninger idet den rommer ulike ideologier (Telhaug, 2009). Spenningene finnes allerede i loven: Barnehagen skal ivareta flere anliggender, bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter; den skal skape et godt grunnlag for barnas utvikling, men også et grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn.

All pedagogisk virksomhet inneholder spenninger, den mest åpenbare er forholdet mellom individ og fellesskap. Men også den pedagogiske oppgaven, å bidra til barnets autonomi samtidig som voksne legger rammer for barnets utfoldelse, er en pedagogisk antinomi (Oettingen, 2006). I barnehagen skal barna få grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder, samtidig som barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I kapittel 3 redegjør rammeplanen for sju fagområder, med prosessmål for barna og krav til personalet. Allerede i barnehagen skal barna altså møte de samme fagområdene som i skolen. Flere forhold kunne nevnes.

#### *Kunnskapsdepartementet og spenningene i lov og rammeplan*

Kunnskapsdepartementet søker å ivareta disse spenningene. Vi finner et eksempel i forordet til *Kompetanse i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2007a), og uttalelsen er i overensstemmelse med rammeplanen, barndommen er en livsfase med egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 13). ”Rammeplanen er klar på at barnehagens egenart skal ivaretas, og at småbarnstiden har sin egenverdi”. Samtidig knytter statsråden an til begrepet livslang læring, for kompetanseplanens tiltak skal på sikt sikre at barnehager er i stand til å gi barna en enda bedre

start på den livslange læringen (Kunnskapsdepartementet, 2007a, s. 1).

Når dette videre leses i lys av regjeringens utdanningspolitikk i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*, peker det imidlertid ikke på barndommens egenverdi, men på skolen og dens fagområder.

I følge barnehageloven er barnehagens oppgaver omsorg, oppdragelse og læring likeverdige. Regjeringen synes imidlertid å gi læring særlig vekt når den ser fagområdene i rammeplanen i sammenheng med skolens fagområder, og når nevnte stortingsmelding fokuserer på læringsoppgaven med basis i det politiske programmet livslang læring.

Utviklingen har paralleller i OECD-området. Early Childhood Education and Care, ECEC, er blitt et stort politikkområde (Clark, Kjørholt & Moss, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2007), med ulike løsninger fra land til land (OECD, 2006). Barnehagen kan verken beskyttes eller isoleres i forhold til generelle politiske trender. Interessen for å styre ECEC-politikken er blitt betydelig blant politikere (Korsvold, 2008; Telhaug, 2009; Wood, 2007). Konsekvensene for barns liv, barndom og for barneomsorgs- og utdanningssektoren, har også fått stigende interesse blant forskere (Clark, et al., 2005; Korsvold, 1997, 2008; Moss, 2008a, 2008b; Telhaug, 2009; Wood, 2004; Wood & Bennett, 1999). Denne forskningen må det trekkes veksler på i både politikktutforming og i institusjonene.

#### *Livslang læring*

Hvor kommer begrepet livslang læring fra? Svaret er fra voksenopplæringen. I mer enn femti år har ulike regjeringer vært opptatt av kompetanseutvikling for voksne (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1960, 1964). Med begrepet livslang læring fikk voksenopplæring ny interesse begrunnet i et europeisk samarbeid om kompetanseutvikling (European Commission, 2000). Visjonen om livslang læring i Norge handler i følge Utdannings- og forskningsdepartementet om å legge til rette for og stimulere til at hver enkelt får anledning til å realisere sitt potensial for kompetanseutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Myndighetene var opptatt av å legge forholdene til rette for læring også ut over førstegangsutdanning, som bør være både livslang (foregå gjennom hele livet) og livsvid (foregå på alle livets arenaer). Hensikten

er å være i samsvar med europeiske mål for utdannings- og kompetansepolitikken i perioden fram til 2010 og at borgerne skal kunne bevege seg fritt mellom læringsmiljøer, jobber, regioner og land. Det var en programmatisk uttalelse (ibid.). Søk på regjeringens nettside viser at i rekke offentlige dokumenter fra ulike departementer på 1990–2000-tallet er livslang læring et sentralt tema.

I UNESCO inngår livslang læring i *Education for all*, et program fram mot 2015. Det rapporteres hvert år i en *EFA Monitoring Report*. Jacques Delors formet en visjon om læring i *Learning: The treasure within* (Delors, 1996). I sitatene ovenfor fra Utdannings- og forskningsdepartementet ble livslang læring knyttet utvetydig til voksne, til utvikling av kompetanse og kvalifikasjoner, først og fremst med tanke på et fleksibelt arbeidsliv.

Livslang læring er et av de ”nomadiske” begrepene, som jeg vil kalle dem, som nå flytter fra skolen til et helt annet område, barnehagen. Livslang læring er et relativt nytt begrep innenfor en flere hundreårig pedagogisk tradisjon, men svært innflytelsesrikt (Biesta, 2004; Kryger, 2004). Nå er barnehagen blitt samfunnets første formelle, offentlige læringsinstitusjon. Den skal være starten (jf. *Starting Strong*-rapportene, OECD, 2001, 2006), og en sterk basis (jf. *Strong foundations*, UNESCO, 2006), for et livslangt kompetanseutviklingsprosjekt fra barnet er ca. ett år – uten at jeg går dypere inn i det her. Jeg vil imidlertid, for ikke å bli misforstått, fastholde og igjen understreke at barnehagen faktisk alltid har vært og er et sted for læring, ut fra en erkjennelse av at barn lærer hele tiden i både uformelle og formelle situasjoner, ja, av livet selv. Men på bakgrunn av de toneangivende nasjonale og internasjonale dokumentene må det være tillatt å spørre: Hvor er det blitt av livsfasen barndom sin egenverdi?

#### *Tvetydigheter i grunnlagsdokumentene*

De utdanningspolitiske grunnlagsdokumentene er, slik jeg leser dem, tvetydige. Prøver myndighetene å forene det som fremstår som motsetningsfylt? Eller vil de faktisk endre barnehagen som institusjon? I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) vises det til en tidlig OECD rapport, *Thematic review of early childhood education and care policy* fra 1999, som roser Norge for en rekke forhold, synet på barn og barndom og at barndommen har en verdi i seg selv. Den er ikke bare en forberedelse til skolegang og vok-

senliv. Barnehagene høster anerkjennelse for å kombinere ”education and care” og for å ha et helhetlig perspektiv i barnehagens pedagogiske praksis, i med at det legges vekt på barnets sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Den nordiske modellen er i følge OECDs ekspertpanel etterstrebellesverdigg og en kontrast til andre deler av Europa, som stort sett har helt andre pedagogiske modeller for småbarnsalderen, karakterisert som *Readiness for school* eller skoleforberedende (USA og England), eller rett og slett skole, som Frankrikes *l'Ecole maternelle*, som så sterkt vektlegger tidlig språkopplæring (Ministère de l'Education nationale, 2008). Like fullt kan det se ut til at regjeringen har satt kursen mot Europa. Kunnskapsdepartementet retter altså oppmerksomheten mot tiden før skolealder, og til barnehagens oppgave med å legge grunnlaget for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006b). *Kompetanse i barnehagen* sier at barnehagene har en viktig rolle å spille for å bidra til at barna er godt forberedt til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007a, s. 1). Dette forsterker antakelsen om at barn ses som en framtidsinvestering (Korsvold, 2004).

#### HVA INNEBÆRER DET ØKENDE FOKUS PÅ BARNEHAGENS LÆRINGSOPPGAVER?

For å besvare spørsmålet, vender jeg meg til internasjonale, kritiske forskningsartikler som er opptatt av læringsdiskursen, som en mektig diskurs (Biesta, 2004, 2006, 2007; Dahlberg, Moss, & Pence, 2006; Johansson, Kampmann, & Brembeck, 2004; Kryger, 2004; Wood, 2004) og til enkelte pedagoger og pedagogiske filosofer som ønsker å gjenobere det pedagogiske fagfeltet både med nye begreper og begreper som er brukt gjennom generasjoner.

#### *Det nye læringspråket*

Flere forskere, bl.a. Gert Biesta i *Against learning and beyond learning*, viser hvordan læringsdiskursen er blitt hegemonisk (Biesta, 2004, 2009; Broström, 2006). Den har erobret utdanningspolitikken, den pedagogiske fagsamtalen og faglitteraturen i løpet av et par tiår. Det har blant annet skjedd under innflytelse fra EU-kommisjonens *Memorandum* (European Commission, 2000; Ure, 2007). Læringsbegrepet synes allestedsnærværende. Ord som før var gyldige, endres til noe Biesta kaller ”The new lan-

guage of learning” (Biesta, 2004, s. 71). Med det endres selve forståelsen og innretningen av det pedagogiske forhold og arbeid. ”Learning” erstatter ”education” og ”teaching”. Barn, elev og student blir ”the learner” og læreren er ikke ”teacher”, men ”facilitator” eller ”coach”.

Biesta viser at læringsbegrepet har grepet om seg ikke som en masterplan, men ved innflytelse fra flere hold, gjennom sosiokulturelle og psykologiske læringsteorier så vel som postmoderne pedagogiske teorier, men også ved en omseggrpende stille eksplosjon (ibid., s. 73) av et marked for læring med individualistisk og individsentrert innretning. Sammen med forvitring av velferdsstaten i England spiller dette en viktig rolle for utviklingen på utdanningsområdet. Han hevder at nettopp læringsdiskursen tillater at de pedagogiske begrepene kan endres gjennom ny-skriving i økonomiske termer. Når alle disse impulsene løper sammen, utvikles en logikk som endrer læreren fra en fagperson med innsikt og ansvar, til en tilrettelegger. Elever blir til konsumenter og undervisning til en vare, en konsekvens vi erfarer i høyere utdanning.

Det økonomiske språket er i følge Biesta uegnet og er ikke tilpasset pedagogiske forhold. Det pedagogiske forhold er ikke et bytteforhold, men et *etisk* forhold der læreren har et stort ansvar. Peter Moss og Gunilla Dahlberg er enige. Om barn gjøres til objekt for lærerens intensjoner, står det pedagogiske forhold og arbeid i fare for å bli instrumentelt og teknologisk (Biesta, 2004; Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2008a). I selve læringsprosessen vet den lærende ikke hva han eller hun vil komme ut med. Å møte nytt stoff og nye mennesker i et relasjonelt arbeid er et risikoprojekt, og dessuten et så sammensatt anliggende at det ikke kan forhåndskalkuleres med tanke på læringsutbytte, som i en varehandel (Biesta, 2004).

Biesta ser imidlertid ikke bare negativt på læringsdiskursen. Den var nødvendig som en reaksjon på den gamle, enveisrettede formidlingspedagogikken, som ikke så barnet eller eleven som aktiv i det pedagogiske arbeidet (ibid., 2004). Det er koblingen til den økonomiske logikkens tanke- og verdisett han advarer mot. Han ønsker å bidra til at vi ser opp for de sammenhengene som læringsbegrepene står i, og hva de kan avstedkomme på sikt, samtidig som det er påkrevet å skape et annet fagspråk enn den hegemoniske læringsdiskursen. Dette anliggendet tar han opp til en grundig analyse i boka *Læring re-*

*tur: Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid* (Biesta, 2009).

Gunilla Dahlberg og Peter Moss øver også kritikk overfor den angloamerikanske innflytelsen (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2008a). De viser til alternative pedagogiske løsninger der både den nordiske modellen og den italienske Reggio Emilia-pedagogikken er eksempler til etterfølgelse, fordi de, i følge Dahlberg og Moss, er etiske i sin demokratiske praksis.

I artikkelen *Early childhood education: Markets and democratic experimentalism*, ser Peter Moss (2008a) på markedstenkningens konsekvenser. Han er opptatt av det økonomiske områdets innflytelse over språket, men ikke minst over organisering av omsorgs- og utdanningstilbud for småbarn, som han analyserer ut fra erfaringer i England, Australia og Nederland. Moss undersøker verdiene, premisene og forståelsen som ligger til grunn for markedsløsninger. Det skapes en innstilling, hevder han, en egen tenkemåte og forståelse av både verden, mennesker og relasjoner der effektivitet er et mål, og konkurranse en drivkraft. Utbytte blir et sentralt begrep. Vi kjenner begrepene igjen fra vårt eget land. Ved å drøfte aktuelle forskningsarbeider viser også han at denne tenkningen er inadekvat for barneomsorgs- og undervisningsfeltet. Han påpeker at elever (eller barn) *ikke* kan vite hva de har behov for å lære og derfor heller ikke kan bestemme hva barnehage eller skole skal tilby (ibid., 2008a). Imidlertid ekskluderer ikke denne tanken for barn og unges medvirkning. Og dersom foreldre skal velge skole eller barnehage på et marked, krever det både informasjon og innsikt, som knapt forefinnes. Han viser til dype verdimeslige motsetninger mellom markedstenkningen med det økonomiske språket, og en demokratisk modell og barnehagepraksis. Det er nettopp disse kritiske synspunktene fra Biesta, Moss og Dahlberg, som jeg ønsker å trekke fram som vesentlige i diskusjonen om barnehagen og retningen den gis og går mot i utdanningspolitikken.

#### *Nordiske forskeres kritikk*

I artikkelsamlingen *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (Johansson, m.fl., 2004) søker en rekke nordiske forskere å komme bak innflytelsesrike honnørord, som for eksempel ’det kompetente barn’, og praksiser de utvirker. Her hevder den danske forskeren Niels Kryger (2004), som de andre jeg har vist til, i sin artik-

kel *Childhood and "new learning" in a Nordic context* at det nye pedagogiske læringspråket endrer selve forståelsen av barn og barndom og forholdet mellom voksne og barn. Han viser hvordan læringspråket har invadert det pedagogiske feltet (ibid., 2004). Kryger er også opptatt av hvordan både hverdagslivet og leken knyttes til læringen. Han analyserer tre hovedretninger i pedagogikken på 1900-tallet og deres innflytelse på barnehagepedagogikken, hvordan de både avløser hverandre og lever side om side ut over de epokene der de har størst virkning. Læringsretorikken, som han kaller den, har influert dansk barnehagepedagogikk, med frihet, autonomi og valg, for 'det kompetente barn'. Et barn som anses som autonomt og kompetent kan møte forventninger det ikke er i stand til å innfri, og derved overbelastes (ibid., 2004). Begrepene kan i og for seg passe i en nordisk barnesentret reformpedagogisk tradisjon, men nå bærer de i seg, i følge forskeren, verdier fra helt andre kontekster. Han utfordrer leserne til å undersøke hvem som har interesse i bruken av begrepene. Men tross læringsdiskursens innflytelse, peker Kryger på at empirisk forskning viser at barn fremdeles har en sentral plass i nordisk barnehagetradisjon.

#### *Test og kontroll – mulige konsekvenser*

I utdanningspolitikken ser vi også en økt vektlegging av tester og undersøkelser med tanke på effektivitet og avkastning, eller læringsutbytte. Testene skal vise myndighetene hva de får igjen for investeringene. Testene har ikke gjort det store inntoget i norske barnehager ennå, men er på vei (Jansen, 2008; Østrem, m.fl., 2009). Om denne utviklingen uttrykker Frode Søbstad i et foredrag for et offentlig utvalg, Bostadutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2007b), som skulle utrede nytt formål for skole og barnehage:

*I tråd med internasjonale trender mener jeg vår skole blir mer en og mer en test og eksamensforberedende virksomhet. --- Jeg vil påstå at vi en stund har hatt en kamp om den norske skolens sjel. Nå er denne kampen nådd barnehagen. Læringsfrihet- og glede erstattes av stress for å tilfredsstille internasjonale kunnskapskrav. På lang sikt tror jeg slike målinger virker mot sin hensikt. Kunnskap blir et upopulært krav, et onde og utdanning en frihetsinnskrenkende virksomhet. Her er det større fare for skolen enn barnehagen (Søbstad, 2007)<sup>1</sup>.*

Slik jeg ser det, kan det pedagogiske forhold, som også omfatter omsorg og oppdragelse, endres, likeså synet på barnet, ettersom den påviste tenkemåte vinner terreng. Det øker risikoen for at barnas liv i barnehagen først og fremst blir interessant i et lærings- og framtidsperspektiv, og at barnehagen anses som et sted for læring framfor et sted der barna er, leker og lærer – til at "her og nå"-perspektivet svekkes. Det kan også medføre en (u)ønsket ensretting og ikke minst disiplinering. Likeså kan opptattheten av hva det enkelte barn kan eller bør oppnå, føre til økt oppmerksomhet om individet, mens interessen for gruppen og fellesskapet, som er noe av barnehagens særpreget, skyves til siden.

#### *Et ideologisk anliggende*

Regjeringen har gitt barnehagen ytterligere en oppgave, nemlig å motvirke sosial ulikhet, (Kunnskapsdepartementet, 2006b). I følge utdanningsforsker Gustav E. Karlsen er Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*<sup>2</sup> regjeringens viktigste ideologiske utspill (Karlsen, 2007, s. 367). Regjeringen vil ha en målrettet satsing for å skape et utdanningssystem som motvirker sosial ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 9).

*De ulike delene av utdanningssystemet og deres bidrag til sosial utjevning må ses i sammenheng. Det er helheten i tiltakene fra småbarnsalderen og gjennom hele utdanningssystemet som er avgjørende for hvorvidt man lykkes i å skape sosial utjevning i større grad enn i dag. (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 63)*

Karlsen retter kraftig kritikk mot meldingens ensidige og instrumentelle forståelse av barns utvikling og utdanningens funksjon (Karlsen, 2007, s. 368). Jeg følger Karlsen i hans forundring over at nettopp en rød-grønn regjering, som Stoltenberg II-regjeringen benevnes, mangler en samfunnsmessig analyse av hva som skaper ulikheter i samfunnet, og at de satser på utdanningens betydning som et kompensierende tiltak for skapt samfunnsmessig ulikhet (ibid., s. 368).

Både den politiske høyresiden og venstresiden har en teknologisk tilnærming til utdanning, hevder Gert Biesta (2009) i boka *Læring retur*. Med støtte i samfunnsforskning bruker Biesta nettopp "ideen om at utdanning kan brukes til at modvirke social desintegration" (ibid., s. 75) som et eksempel på en teknologisk forventning til utdanning i forhold til verdier og normer,

ikke bare resultater, når det gjelder tilegnelse av kunnskap og ferdigheter.

Nestor innen dansk utdannings sosiologi professor Erik Jørgen Hansen uttaler i et intervju at man tar feil, dersom man tror at utdannelsessystemet skaper likhet.

*Uddannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion, eller sagt med andre ord: uddannelsessystemet cementerer de uligheder i samfundet, som er årsagen til den sociale arv. Utdanning sikrer ulighed. (Lindskov, 2005b, s. 5)*

”Det som har betydning er levestandarden, antallet børn, man skal tage sig av og den sociale tryghed”, sier Hansen og legger til at det er en gammel iakttakelse (ibid., s. 7).

Flere danske forskningsprosjekter er opptatt av sosial utjevning. Forskerne Charlotte Palludan og Eva Gulløv forteller fra sine feltarbeider i danske daginstitusjoner:

*Børnehaven er ikke så inkluderende, som vi gerne vil tro. Små forskelle i børnenes forudsætninger risikerer at blive til reelle uligheder stik mod de pædagogiske hensigter. (Lindskov, 2005a, s. 23)*

Forskning om tidlig skolestart og dens betydning for henholdsvis gutter og jenter, kunne satt et kritisk søkelys på regjeringens anliggende om å motvirke sosial ulikhet gjennom barnehage og tidlig skoleliknende innsats. Imidlertid begrenser jeg meg til det utvalg av forskningsarbeider som presenteres i min artikkel for å problematisere regjeringens anliggende.

I avhandlingen *Børnehaven gør en forskel*, en etnografisk feltstudie, viser Charlotte Palludan at barnehagen kan bidra til å *skape* forskjeller. Det skjer i hverdagslivet gjennom sosiokulturelle læringsprosesser i samspillet mellom voksne og barn (Palludan, 2005a). Palludan har ved sitt forskningsfokus gjort det mulig å finne ut av hvordan barna selv, gjennom sin kroppslige væremåte, er med på å reprodusere sosiokulturelle forskjeller og ulikheter, når de gjennom sine handlinger er opptatt av å oppnå, gjenvinne eller styrke sin posisjon i barnehagen. I følge forskeren viser funnene hvor vanskelig det er å endre differensieringsprosesser (Palludan, 2005b).

På den hjemlige arena har Else Foss satt den voksnes væremåte under lupen i avhandlingen *Den omsorgsfulle væremåte* (Foss, 2009). Hun ønsker blant annet å undersøke hva som fremmer og hemmer den omsorgsfulle væremåte i det hun setter fokus på barnehagens lovpålagte om-

sorgsoppgave. Foss gjør et banebrytende arbeid<sup>3</sup> når hun ut fra sine feltstudier og ved filosofiske tilganger og dybdeanalyser av gråtsituasjoner, drøfter fram hva som er omsorgsfull væremåte, og hva som er det motsatte, nemlig omsorgssvik i forhold til barn som gråter. Væremåten er, i følge Foss, ikke bare en måte å forholde seg på, et relasjonelt etisk anliggende, men også en holdning, et moralsk anliggende. Hun viser på den ene siden hvordan voksne kan vende vanskelige situasjoner for barna ved å være i forkant. På den andre siden argumenterer Foss for at omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når det dreier seg om den voksnes væremåte (ibid., s. 199) og at omsorg er en etisk og moralsk oppgave (ibid., s. 201). Når omsorgen i følge Foss har en bærende betydning, og væremåten er det fremste oppdragelsesmedium (ibid., s. 202) blir det et krav til voksnes arbeid med seg selv og til voksnes ansvar for å gi barnet det de har krav på, for å fremme barns livsmot og livsmuligheter (ibid., s. 203).

#### UTFORDRINGER I ET UTDANNINGSPOLITISK KRAFTFELT

Forskningsarbeidene til Palludan og Foss reiser viktige problemstillinger og utfordrer hverdagsliv og pedagogisk praksis i barnehagen. Både deres forskning og de øvrige arbeidene som er presentert her, utfordrer ikke minst den hegemoniske læringsdiskursen når den synes å forskyve andre viktige lovpålagte oppgaver.

Palludan og Foss viser hvor avgjørende de voksnes væremåte og samspill med barna er. Derfor er det viktig å begrunne og videreutvikle barnehagens helhetlige pedagogiske tradisjonen, og styrke den gjennom forskning, refleksjon og praksis.

Det har en dansk barnehageforsker, Stig Broström, grepet tak i. Han henter fram begrepet *'Educare'* og videreutvikler det, for å forene de ulike dimensjonene ved førskolelærerens arbeid. Broström analyserer begrepene omsorg og oppdragelse ut fra ulike forskningstradisjoner og kunnskapsfelt, og setter dem i forhold til hverandre (Broström, 2006). Han bygger bro både mellom ulike faglige tradisjoner, posisjoner og forskningstilganger, men ikke minst mellom barnehagetradisjonen og utfordringene fra læringsdiskursen.

Skal barnehagen leve opp til samfunnsmandatets oppgaver, må førskolelærerne ha faglig



trygghet både som bærere av tradisjonen og som fornyere, i barnehagens hverdagsliv.

Foreliggende artikkel er tenkt å være et bidrag i så måte, i det de forskningsarbeidene som er løftet fram i artikkelen, kan bidra til både å anerkjenne det som er godt i tradisjonen, samtidig som de er kritiske både til uheldig, gammelt gods og til fremmed tankegods i det nye som bringes til torgs. I møte med læringsbølgen trengs både analyse av begreper, konteksten de står i og ideologien de er bærere av. Det trengs også etisk grunnlagstenkning og forskningsinnsikt fra praksisfeltet som klargjør sammenhenger, samtidig som dette gir en basis å reflektere og å handle ut fra.

#### NOTER

1. Frode Søbstad har hatt en lang karriere som professor i pedagogikk, og en sentral rolle som premisleverandør for og utforming av den første *Rammeplan for barnehagen* og arbeidet med revisjon av barnehageloven i 2005 med nedslag ikke minst i § 2 om barnehagens oppgaver og innhold.

2. Stortingsmeldingens tittel "... ingen sto igjen", har likheter med en lov i USA fra 2001, "*The no child left behind act of 2001*" (Public law 107-110), lest 25.01.10 fra <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/content-detail.html>.

3. I følge 1. opponent Finn Thorbjørn Hansen, under Else Foss sin dr. disputas den 20. januar 2009.

#### LITTERATUR

Barne- og familiedepartementet (2005). *Revidert rammeplan for barnehagen: Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Biesta, G. J. J. (2004). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 70-82.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.

Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum*, 35(5/6), 391-409.

Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. (Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century) Lest 12.04.09, fra <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>

Ellingsæter, A. L., & Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen: Fra selektivt til universelt velferdsgode*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

European Commission (2000). *A memorandum of lifelong learning* (Arbejdsdokument for kommisjonens tjenestegrene, SEK 1832). Bryssel.

Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.

Hansbøl, G., & Kofod, K. K. (2004). Pædagogernes arbejde set i et professionsprisme. I L. Moos, J. Krejsler & P. Fibæk Laursen (Red.), *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (sid. 99-141). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Jansen, T. T. (2008). Den nye barnehagen utfordrer. I I. T. Thoresen, N. Askeland & D. Skjelbred (Red.), *Tekster i tiden. Utfordringer for utdanning og opplæring* (sid. 93-103): Tønsberg, Snorre.

Johansson, B., Kampmann, J., & Brembeck, H. (2004). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.

Juell, E. (2009). På jakt etter barnehagens egenart. Lest 12.04.09, fra Utdanningsforbundet: [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat\\_2009\\_01.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2009_01.pdf)

Karlsen, G. E. (2007). Ny rød-grønn regjering: En utdanningspolitisk kursendring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5), 361-374.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1960). *Innstilling om organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- Kirke- og undervisningsdepartementet (1964). *Om voksenopplæring*. (St. prp. nr. 92. (1964–1965)).
- Korsvold, T. (1990). *Synliggjøring av barnehagens innhold: En historisk undersøkelse*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945–1990*. Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU, Trondheim.
- Korsvold, T. (2004). Barnehagen: En framtidsinvestering? *Barn*, 22(1), 27–51.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kryger, N. (2004). Childhood and "new learning" in a Nordic context. I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademi-ka.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr 16, 2006–2007). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006c). *Barnehageloven*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007a). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007b). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen* (NOU 2007:6). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008a). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31 (2007–2008))Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lest 26.01.10 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008b). Om lov om endringer i barnehageloven (rett til plass i barnehage). *Ot.prp. nr. 52 (2007–2008)* Lest 12.04.09, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-52-2007-2008-.html?id=509027>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 (2008–2009))Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindskov, A. (2005a). Den pædagogiske centrifuge. *Asteriks* 23. Lest 12.04.09, fra <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Udgivelser/Asterisk/Asterisk%20nr%2023%20juni%202005/20050531103140/CurrentVersion/Asterisk%2023%20side%2023-25.pdf>
- Lindskov, A. (2005b). Hvad du troede du vidste om social arv. *Asteriks* 22. Lest 12.04.09, fra <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Udgivelser/Asterisk/Asterisk%20nr%2022%20april%202005/20050406115523/CurrentVersion/Asterisk%2022%20s4-7.pdf>
- Ministère de l'Education nationale (2008). *Qu'ap-prend-on a l'école maternelle? Les nouveaux programmes 2008–2009*.
- Moss, P. (2007). Meeting across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229–245.
- Moss, P. (2008a). Early childhood education: Markets and democratic experimentalism: Two models of early childhood education and care. Lest 12.04.09, fra [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-8E740528/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_24015\\_27376\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-8E740528/bst/xcms_bst_dms_24015_27376_2.pdf)
- Moss, P. (2008b). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224–234.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oettingen, A. v. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Århus: Klim.
- Palludan, C. (2005a). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2005b). *Børnehaven gör en forskel. English resume* Unpublished manuscript.
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhood and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (sid. 71–96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Søbstad, F. (2007). *Mål for barnehagen: Noen synspunkter*. Unpublished manuscript.
- Telhaug, A. O. (2009). *Norsk barnehage i et historisk perspektiv*. Unpublished manuscript.

- Therborn, G. (1993). The politics of childhood: The rights of children in modern times. I F. Castles (Red.), *Families of nations: Patterns of public policies in western democracies* (sid. 241–290). Dartmouth: Aldershot.
- Thoresen, I. T. (2005). La småbarn komme til oss: Førskolelærerutdanningen i fokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 100–116.
- Thoresen, I. T. (2006). Barnehagen i støpeskjeen. *Prismet*, 57(1), 17–33.
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (2006). *Strong foundations. Early childhood education and care*. Paris. (EFA Global Monitoring Report 2007)
- Ure, O. B. (2007). *LLL2010 working paper No 10 : Lifelong learning policies in Norway: LLL2010 SP1 Country report*. Lest 12.04.09, fra <http://LLL2010.tlu.ee>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004a). *Livslang læring i Norge og Europa*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004b). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Wood, E. (2004). A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers thinking and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 361–374.
- Wood, E. (2007). Reconceptualising child-centres education: Contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood. *Forum*, 49 (1 & 2), 119–133.
- Wood, E., & Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 7(1), 5–16.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Manuscript received in March 2009

Sent to reviewers in May 2009

Accepted for publication in October 2009