

# **Barnehagens styringsdokumenter som grunnlag for nasjonsbygging**

*En Grounded Theory-analyse av barnehagens  
styringsdokumenter 1975-2017*

Oda Helene Evjen



Masteroppgave i Religion og Samfunn  
ved Det teologiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

8.mai 2017



# Barnehagens styringsdokumenter som grunnlag for nasjonsbygging

En Grounded Theory-analyse av barnehagens styringsdokumenter 1975-2017

Masteroppgave i Religion og samfunn

Teologisk fakultet

Universitetet i Oslo

Veileder: Birgitte Lerheim

Mai 2017

© Oda Helene Evjen

2017

Barnehagens styringsdokumenter som grunnlag for nasjonsbygging:  
En Grounded Theory-analyse av barnehagens styringsdokumenter 1975-2017

Oda Helene Evjen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat

IV



# Sammendrag

Styringsdokumenter for barnehagen er et ledd i nasjonsbyggingsprosesser verden over. Denne studien analyserer og drøfter de norske barnehagelovene og rammeplanene for barnehagens innhold og oppgaver fra 1975 til i dag. Ved hjelp av klassisk Grounded Theory etter Barney G. Glaser som metode, utforskes sentrale spørsmål knyttet til barnehagens rolle i norsk nasjonsbygging. Hovedutfordringen fra perspektivet i styringsdokumentene defineres som ”Hvordan drive nasjonsbygging i et sammensatt samfunn preget av raske endringer?”. Strategien som løser denne utfordringen er utviklingen av en helhetlig samfunnspedagogikk. Dette skjer gjennom økende statlig konkretisering av det pedagogiske innholdet, samtidig som dette innholdet skal forankres lokalt gjennom endringer av pedagogisk praksis. Denne gradvise utviklingen kaller jeg ”borrelås-mekanismen”, en strukturell sosial prosess som utgjør hovedteorien i oppgaven. Teorien settes i både en historisk og en teoretisk kontekst for å videre utforske forholdet mellom barnehagen og nasjonsbygging. Religion og livssyn har en instrumentell rolle i utviklingen av nasjonalforståelsen i styringsdokumentene. Muligheten for andre strategier der barnehagen virker samlende i samfunnet drøftes avslutningsvis.



# Tusen takk

Det er mange som skal takkes. Er det noe jeg har lært gjennom arbeidet med masteroppgaven er det at vi trenger hverandre. Takk for alle som har hjulpet meg til å kunne skrive den!

Birgitte Lerheim – takk for at du har hatt tro på meg og veiledet meg på det faglige innholdet.

Gunnar Haaland, Hallgeir Elstad og Pilar Jennings – takk for inspirasjon tidlig i prosessen.

Bjørn Arild Erslund – takk for uvurderlig hjelp til å strukturere, formidle og spisse oppgaven.

Mamma, pappa og Eirin – takk for at dere alltid er der for meg.

Kjære Daniel

Du har holdt ut med meg, støttet og oppmuntret meg hver eneste dag.

Takk for at du har sørget for at jeg kunne fordype meg fritt og lenge i oppgaven.

Din daglige støtte har gitt meg motivasjon og fornyet pågangsmot.

Takk for at du ler så mye! Og for at du får meg til å le med deg.

Jeg elsker deg.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Barnehagens styringsdokumenter i nasjonsbygging.....	1
1.2	Oppgavens datamateriale.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	2
<b>2</b>	<b>Metode</b> .....	<b>3</b>
2.1	Hva er Grounded Theory (GT)?.....	3
2.2	Hvorfor gjøre GT?.....	5
2.3	Hvordan gjøre GT?.....	9
2.3.1	Åpen koding.....	9
2.3.2	Selektiv koding.....	11
2.3.3	Avgrensning av en begynnende teori.....	12
2.3.4	Å sortere memoer og skrive teori.....	14
2.3.5	Kriterier for en god GT-teori.....	15
2.4	Grunnleggende sosiale prosesser (GSP).....	16
2.5	Mine forutsetninger for og erfaringer med GT.....	19
<b>3</b>	<b>Barnehagen og norsk nasjonsbygging i en historisk kontekst</b> .....	<b>22</b>
3.1	Romantikken som felles opphav.....	23
3.2	Fellestrekk og ulikheter.....	26
3.2.1	Norsk nasjonsbygging.....	26
3.2.2	Barnehageideens tilblivelse.....	28
3.3	Barnehagen innlemmes i norsk nasjonsbygging.....	34
<b>4</b>	<b>Analysen av styringsdokumentene</b> .....	<b>41</b>
4.1	Grounded Theory: En ”jordet” analyse.....	41
4.2	Hovedutfordringen: Nasjonsbygging i en ny tid.....	42
4.3	Kjernekategori: Samfunnspedagogikk.....	44
4.3.1	Samfunnsforståelsen i samfunnspedagogikken.....	45
4.3.2	Pedagogisk praksis i samfunnspedagogikken.....	52
<b>5</b>	<b>GT-teorien om barnehagens rolle i norsk nasjonsbygging</b> .....	<b>61</b>
5.1	Utviklingen av en helhetlig samfunnspedagogikk.....	61
5.2	Borrelås-mekanismen som strukturell prosess.....	63

5.2.1	Sentral konkretisering av barnehagens innhold og oppgaver .....	65
5.2.2	Lokal forankring av statlige føringer for praksis .....	66
5.2.3	Religion som redskap i borrelås-mekanismen .....	73
<b>5.3</b>	<b>Oppsummering av GT-teorien .....</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>Drøfting av GT-teorien .....</b>	<b>75</b>
<b>6.1</b>	<b>Utdypende teoretiske perspektiver .....</b>	<b>75</b>
6.1.1	Styringsdokumentene som artefakter .....	75
6.1.2	Styringsdokumentene som nasjonsbygging .....	80
6.1.3	Styringsdokumentene som kanon .....	84
<b>6.2</b>	<b>Andre strategier for nasjonsbygging .....</b>	<b>89</b>
6.2.1	Frøbels spiritualitet som forbilde for pedagogisk forståelse .....	89
6.2.2	Spiritualitet som begrep i styringsdokumentene .....	90
6.2.3	Spiritualitet integrert i barnehagen og barnehagelærerutdanningen .....	91
<b>6.3</b>	<b>Alternativer til ”borrelåsen” som strukturell prosess? .....</b>	<b>93</b>
<b>7</b>	<b>Videre arbeid og refleksjoner .....</b>	<b>97</b>
	<b>Sentrale lover og forskrifter .....</b>	<b>99</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>100</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Barnehagens styringsdokumenter i nasjonsbygging

Hva forteller barnehagens styringsdokumenter om barnehagens og nasjonen Norges utvikling fra 1975-tallet til i dag? I oppgaven undersøker jeg hovedutfordringen som løses gjennom barnehagens styringsdokumenter. Opphavet til denne problemstillingen er Grounded Theory (GT) som forskningsmetode, etter Barney G. Glaser. Barnehagelovene og rammeplanene for barnehagen har til felles at de forsøker å forme og utvikle grunnlaget for nasjonalt fellesskap. Dette kan forstås som et uttrykk for norsk nasjonsbygging i nyere tid.

Denne nasjonsbyggingsprosessen er en respons på et stadig mer fragmentert og sammensatt samfunn. Gjennom økt definering og konkretisering av et felles pedagogisk innhold og verdigrunnlag formes og endres definisjonen av det nasjonale fellesskap over tid. Her spiller religioner og livssyn en instrumentell, legitimerende rolle i forankring av samfunnsverdier. Gradvis utformes tydeligere nasjonale mål for barnehagens pedagogiske virksomhet. Disse er direkte knyttet til behov og utfordringer i samfunnet. Samtidig som innholdet i barnehagen spesifiseres, økes også kravene til det lokale pedagogiske planleggings- og vurderingsarbeidet. Innholdet er delvis konkretisert, slik at det blir rom for lokale variasjoner i driftsformer, innhold og metoder. Det er tydelige tendenser til økende krav til lokal forankring av sentraliserte verdier, mål og prinsipper. Denne strukturelle utviklingsprosessen fører til en felles ”samfunnspedagogikk”. En samfunnspedagogikk oppstår når samfunnets behov og barnehagepedagogikken knyttes sammen med formål om nasjonsbygging. Det finnes derimot flere mulige strukturelle prosesser som grunnlag for nasjonsbygging. Denne GT-analysen gir opphav til tidsaktuelle spørsmål. Hvilke konsekvenser kan strukturelle prosesser på statlig nivå få for barnehagen som pedagogisk virksomhet? Hvilke forståelser av religion og livssyn oppstår? Hvordan kan vi forstå forholdet mellom barnehage og stat?

## 1.2 Oppgavens datamateriale

Styringsdokumentene jeg har benyttet som datamateriale i oppgaven er de ulike utgavene av Lov om barnehager (heretter barnehageloven) og Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter rammeplanen). Når det gjelder barnehageloven har jeg sett på lovendringene av §1 og §2 slik de framstår i gjeldende rett av 1975, 1983, 1995, 2005, 2008 og 2010. Analysen av lovene er konsentrert om hvordan disse to paragrafene endres gjennom denne perioden. Når det gjelder rammeplanene (RP) har jeg benyttet alle utgavene i sin helhet som grunnlag for analysen (RP1996, RP2006 og RP2011). RP2017 brukes i drøftingsdelen.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven har fem hovedkapitler: Metode, historisk kontekst, analyse, teori og drøfting. Metod delen fungerer som oppgavens utgangspunkt og gir en innføring i prinsippene og stegene i analysen. Her klargjøres også begrunnelsen av metoden og mine forutsetninger for og erfaringer underveis med GT. Bruken av metoden førte til utviklingen av en teori (heretter GT-teorien) basert på styringsdokumentene. Denne GT-teorien la grunnlaget for valg av fremstilling av den historiske bakgrunnen. Bakgrunnen presenteres likevel i forkant av analysen for å sette temaet i en historisk kontekst av forholdet mellom barnehagen og nasjonsbygging. Deretter vises hovedpunktene fra selve GT-analysen av barnehagens styringsdokumenter. Dette er ikke en fullstendig redegjørelse for den omfattende prosessen, men gir et bilde av analysen. I neste kapittel formuleres og illustreres GT-teorien, oppgavens hovedanliggende. Her beskrives og illustreres borrelås-mekanismen som strukturell sosial prosess i teorien. GT-teorien drøftes deretter i lys av tre teoretiske perspektiver om artefakter, nasjonsbygging og kanondannelse. Til slutt drøftes mulige teoretiske motperspektiver.

## 2 Metode

### 2.1 Hva er Grounded Theory (GT)?

I will not start at 'the beginning' because I do not know where the beginning is. I will not pretend to cover all that needs to be or can be covered (Odis E. Bigus i Glaser 1978: 92).

Metoden for denne oppgaven er klassisk Grounded Theory (heretter GT) metodologi som beskrevet av Barney G. Glaser. GT er basert på at teori ikke skal ligge forut for arbeidet med data, men utvikles gjennom systematisk arbeid med datamaterialet (Glaser & Strauss 1967: 1). Det er en induktiv metode, med elementer av deduksjon, som kan brukes på alle typer data. Metoden går ut ifra at det finnes gjentakende mønstre i organiseringen av alt sosialt liv som vil kunne oppdages uavhengig av hvor man begynner å lete. Hvilken som helst enhet vil kunne inneholde eksempler på slike prosesser. Det viktigste er å begynne et sted (Glaser 2010: 141). GT studerer og avdekker grunnleggende sosiale prosesser og utforsker mønstre i samhandling og organisering av sosiale relasjoner og samfunnet. Den er spesielt godt egnet for arbeidet med tverrfaglige studier. Den er ikke begrenset til ett bestemt fagområde og oppdager prosesser som ofte går på tvers av faglige interesser og områder (Glaser 1992: 18).

Metoden er inspirert av induktiv kvantitativ analyse, utviklet ved Columbia University på 1950 –og 60-tallet (Glaser 1992: 7). Den ble utviklet i et samarbeid mellom Barney G. Glaser som kommer fra en kvantitativ sosiologisk forskningsbakgrunn (Columbia University) og Anselm Strauss som har en kvalitativ sosiologisk forskningsbakgrunn (University of Chicago). Sammen utførte de et forskningsprosjekt basert på GT og skrev deretter *The Discovery of Grounded Theory* i 1967 (ibid. 16f). Senere utviklet de hver sin metode.

GT er en systematisk og detaljert metode som krever tillit til at noe skal vokse frem av datamaterialet som man ikke kan vite på forhånd. Denne tilliten er basert på ideen om at det finnes grunnleggende mønstre i menneskenes psykologiske og strukturelle sosiale prosesser som forskeren kan oppdage – ikke "finne på". Metoden går ut ifra at vår sosiale virkelighet er organisert og består av noen mønstre som kan oppdages og beskrives (Glaser 1992: 50). Vår

virkelighet er ikke logisk oppbygd, mener Glaser, men kan bare oppdages eller forstås ved å undersøke empiriske kilder (Glaser 2010: 204). Dette arbeidet er viktig, hevder han, fordi det ofte er mytene som styrer verden – og sannheten er ofte merkeligere enn mytene (ibid. 264).

Dette synet på virkeligheten er forbundet med et syn på mennesket som naturlige kodere av sine liv, problemer og problemløsninger. GT kombinerer denne menneskelige egenskapen med regelen om å ikke bestemme på forhånd hvilket problem eller hvilke begreper som skal være grunnlag for kodingen (Glaser 2010: 166). Det ligger nemlig også i menneskenaturen å forsøke å tvinge data i en bestemt retning og det er en vanskelig å la være. Presser man hardt nok vil dataene tilslutt ”gi opp” og vise det ønskede resultatet (ibid. 97). En risikerer at dataene tilpasses til den forhåndsbestemte teorien, heller enn at teorien må tilpasses datagrunnlaget. Teoriene blir da overordnet dataene. GT forsøker å redusere graden av tvinging (”forcing”) til fordel for fremvekst (”emergence”). Det gjør den gjennom konstant sammenligning av hendelser i dataene som utgangspunktet for å utvikle en teori. Metoden fokuserer på deltagerens perspektiv og hva som virkelig er av betydning for dem (ibid. 105, 119). Målet er å oppdage hva som faktisk skjer på et område, nærmere bestemt:

*Hva er hovedutfordringen til deltagerne i et område og hvilken prosess kan forklare hvordan deltagerne løser denne utfordringen (Glaser 1992: 4, min formulering)?*

GT som metode går på tvers av etablerte skiller innen faginnndelinger og datatyper. Det er ikke en kvalitativ metode, men passer godt på kvalitative data (Glaser 2010: 110). Ifølge Glaser kan alt forstås som data og det er ingen hindring å kombinere kvalitative og kvantitative data i en slik forskningsprosess. Selv om metoden ofte blir brukt i sammenheng med intervjuer og observasjoner kan forskeren også bruke litterære kilder, som statlige dokumenter. Den er ikke begrenset til sosiologi som fagfelt, selv om det er der den oppstod. GT er nyttig i alle fagområder der forskeren ønsker å utvikle en induktiv teori gjennom systematisk arbeid med innsamlet data, uavhengig av datatype.

Teoriene som utvikles kan ha betydning for mange ulike fagfelt samtidig (Glaser 1978: 164). Metoden i sin helhet er ikke mye brukt i studier av religion (Engler 2012: 256). Den kan likevel være nyttig i å undersøke hva som foregår under strukturelle endringer og pågående prosesser – noe religioner og livssyn så vel som barnehager og politiske styringsdokumenter

kontinuerlig er i (Glaser 2010: 189). I denne oppgaven analyserer jeg barnehagens styringsdokumenter som utgangspunkt for å undersøke slike strukturelle prosesser:

- Hva er hovedutfordringen som kommer til syne og som barnehagepolitikken søker å løse gjennom disse dokumentene?
- Hva er de viktigste måtene dokumentene løser hovedutfordringen på?
- Hvilken prosess kan forklare variasjonen i disse løsningene?
- Har det skjedd forandringer fra den første rammeplanen for barnehagens i 1996 frem til den nye rammeplanen som kom i mai 2017? I så fall, hvilke forandringer?

## **2.2 Hvorfor gjøre GT?**

I slutten av april 2017 kom den nye Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Dette studiet begynte av nysgjerrighet på dette nye dokumentet. Hva ville den inneholde og hvilke endringer ville bli gjort? I avslutningsfasen av studiet kom rammeplanen omsider ut. Teorien som jeg hadde utviklet basert på de gamle styringsdokumentene viste seg å kunne være passende for å forutsi og forstå endringene i møte med RP2017. Opprinnelig var planen å inkludere den nyeste rammeplanen i datamaterialet fra start. Den var meldt å komme i medio mars, men ble utsatt til 24. april. Da ble jeg nødt til å fokusere på de tidligere rammeplanene for barnehagen og heller anvende teorien i praksis på det nye datamaterialet.

Styrken i metoden er at den utvikler en teori basert på det relevante datamaterialet. GT egner seg godt til å oppdage hovedutfordringen i et område og identifisere måtene den løses på av aktørene. En GT-teori er ment som et redskap for aktørene tilknyttet området som studeres. Den danner et helhetsbilde ved å lete etter en gjennomgående tendens som kan forklare mye av variasjonen i datamaterialet. Likevel kan den ikke gi hele sannheten om hva som foregår i et felt – den må også etter hvert velge ut et fokus. Det hindrer ikke at andre fokus kan følges opp senere i nye oppgaver. Dette fokuset er derimot valgt basert på mønstre i datamaterialet, ikke i en forhåndsbestemt teori eller antagelse.

Utgangspunktet for oppgaven var et åpent spørsmål om hva som foregår i disse tekstene. I oppgaven har jeg behandlet barnehagelovene og rammeplanene som om de var intervjuer. Jeg



har forholdt meg kun til det som står i dokumentene og ikke sett på forhistorien eller tolkninger av dokumentene i analysen. Oppgaven er konsentrert om tekstene slik de foreligger fordi det er disse som blir grunnlag for barnehagene og utdanningen av barnehagelærere. Hva forteller styringsdokumentene om sin egen endringsprosess – og om barnehagepolitikken utvikling? Da teorien om styringsdokumentene var ferdigstilt gikk jeg til historiske kilder og relevante sammenlignbare teorier for å utdype og videreutvikle teorien.

Det faglige utgangspunktet for oppgaven er todelt i fagområdene Religion og samfunn og Barnehagepedagogikk. GT er et godt utgangspunkt for tverrfaglige studier der det ikke er gjort mye forskning tidligere. Den har gjort det mulig for meg å ha en åpen problemstilling fra start, der jeg heller ikke kunne vite på forhånd om religion ville bli en sentral kategori. Jeg var nysgjerrig både på hvordan religion og samfunn spiller inn i barnehagen, og om barnehageverdenen har noe å tilføre forståelsen av religion –og samfunnsfeltet. Barnehagen er en del av samfunnets organisering og har gjennomgått endringer i takt med økende mangfold av religioner og kulturer i befolkningen. Barnehagepolitikken organiserer omsorg for barn i et samfunn der familiene har svært ulike bakgrunner, der lokale forhold er forskjellige og der vi har mange ulike religioner og livssyn. Hva kan styringsdokumentene fortelle om hvordan vi organiserer mangfoldige fellesskap?

En analyse med utgangspunkt i barnehagens styringsdokumenter vil ikke gi et bilde av hvordan disse dokumentene faktisk brukes eller hvordan barnehagen fungerer i praksis. Den vil derimot gi eksempler på strukturelle prosesser i møte med samfunnsendringer. Selv om den har et norsk fokus kan prosjektet potensielt føres videre i global sammenheng – for eksempel ved å sammenligne de norske med styringsdokumenter for barnehager i andre land. Den kan også potensielt si noe generelt om statlig organisering av religion og samfunn. Ved å rette fokuset mot det som skjer i et felt kan en utvikle begreper om samfunnet som passer, er relevante og virker i det aktuelle datamaterialet.

Det var utfordrende å jobbe med å minimere egne føringer og bruken av kjente teorier og begreper som sekularisering. Glaser hevder at den konstante sammenlignende metoden av hendelser i datamaterialet og ulike kilder gjør at prosessen i stor grad korrigerer seg selv. Målet forblir å oppdage hovedutfordringen for aktørene på området og måtene de går frem for å løse denne utfordringen. Dette er en passende metode for å undersøke hvordan barnehagens styringsdokumenter utformes i møte med det moderne samfunnets utfordringer.

Hvordan generere teori som er grunnlagt i datamaterialet, som "...fits the real world, works in predictions and explanations, is relevant to the people concerned and is readily modifiable" (Glaser 1978: 142)? Metoden i GT er strukturert og består av innsamling, koding og analyse av datamaterialet. Disse prosessene foregår samtidig for at de kan påvirke hverandre og bidra til å endre teorien underveis (Glaser & Strauss 1967: 43, 45). Perspektivet presentert i GT har vært et viktig korrektiv for min egen prosess i arbeidet med masteroppgaven. I begynnelsen hadde jeg klare forestillinger om hvordan oppgaven ville se ut, og var ute etter å bekrefte antagelsene jeg hadde om feltet. Jeg ble mer opptatt av verifikasjon enn generering av teori. På denne måten ble fokuset i arbeidet å finne eksempler i datamaterialet og litteraturen som støttet denne antagelsen (Glaser & Strauss 1967: 27). Utgangspunktet i GT er derimot at teori utvikles gjennom datamaterialet og ikke formuleres på forhånd for å brukes i verifikasjon:

In verification, one feels too quickly that he has the theory and now must 'check it out'. When generation of theory is the aim, however, one is constantly alert of emergent perspectives that will change and help develop his theory. These perspectives can easily occur even on the final day of study or when the manuscript is reviewed on page proof: so the published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory. When verification is the main aim, publication of the study tends to give readers the impression that this is the last word (Glaser & Strauss 1967: 40).

I GT ligger fokuset på *hvordan* en teori utvikles. Dersom forskeren er opptatt av å "sjekke ut" en ferdig teori vil hun kunne blokkere for en mer passende og relevant teori (Glaser & Strauss 1967: 27). En forsker som har blitt så knyttet til en idé eller teori at hun blir "doktrinær" og ikke ser forbi sitt eget perspektiv, lar ikke datamaterialet bli grunnlag for teori (ibid. 1967: 46). GT forutsetter at forskeren kan holde ut følelsen av å ikke ha kontroll på dataene eller analyseprosessen. Dette gjelder i hvert fall i begynnelsen når hovedkategorier og underkategorier skal etableres ut fra dataene. Forskeren må begynne som "uvitende" for å kunne bli ekspert og etter hvert teoretiker på et område (Glaser 2010: 31f). Formelle teorier, for eksempel om sekularisering, bør ikke anvendes direkte på et materielt område, som barnehagen, fordi det vil kunne føre til at man "tvinger" datamaterialet i en bestemt retning (Glaser & Strauss 1967: 34). Det kan være at teorien ikke er passende for hva som faktisk foregår på feltet.

Lånte kategorier skaper flere problemer og kan være utfordrende å bruke på datamaterialet: "The result is that our forcing of "round data" into "square categories" is buttressed by a long justificatory explanation for the tentative relationship between the two" (ibid. 37). I arbeidet med masteroppgaven vurderte jeg også en stund å finne en etablert teori som jeg kunne prøve ut på datamaterialet, som for eksempel sammenhengen mellom lekeformer, religion – og samfunnsformer presentert av Caillois (1961). Dette viste seg å være en nærmest umulig oppgave fordi kategoriene var for begrensede og virket vilkårlige i møte med datamaterialet. Ferdige modeller bør ikke være utgangspunktet, men kan senere vise seg å være nyttige. De kan etter hvert knyttes til teorien som utvikles underveis i arbeidet med datamaterialet (Glaser & Strauss 1967: 34).

Det meste av eksisterende forskning på barnehagens styringsdokumenter har en motsatt strategi. Et eksempel på dette er Olav Hovdeliens artikkel "Barnehagens formålsparagraf - hvordan skal den forstås?" (2012). Han argumenterer for at formålsparagrafen er et uttrykk for Taylor's "common ground theory" eller myk sekularisme der "det gis rom for både sekulært og religiøst forankret verdiformidling i fremtidens barnehage" (Hovdelien 2012: 13). Denne konklusjonen er basert i en forhåndsbestemt modell og ikke i datamaterialet. Fra et GT-perspektiv vil den derfor ikke være fyldig eller relevant nok til å forutsi og forklare mønstrene i styringsdokumentene. En slik fremgangsmåte kan gå glipp av mer passende kategorier, konsepter og hypoteser. I GT springer disse ut av og forandres i møte med datamaterialet. Poenget med Hovdelien som eksempel er ikke å kritisere hans konklusjon, men metoden for å komme frem til en relevant teori om barnehagens styringsdokumenter.

Som Hovdelien diskuterer også Ingebjørg Stubø verdigrunnlaget i barnehagen i sin artikkel "Nye formålsparagrafer i skole og barnehage – Forholdet mellom universelle og partikulære verdier og verditradisjoner" (2010). Hun analyserer den nye formålsparagrafen med utgangspunkt i begrepene universelle og partikulære verdier. Stubøs konklusjon er at det er vanskelig å si noe om disse begrepenes relasjon i formålsparagrafen. Dette er fordi den endelige utgaven av paragrafen reflekterer den politiske prosessen som førte til en tekst uten "klar indre sammenheng og logikk" (ibid.). Begrepsparet var ikke egnet til å si noe utfyllende verdigrunnlaget, men avslørte noe om konsekvensene av tekstens tilblivelsesprosess.

Noen andre teorier eller begreper som har blitt forsket på i tilknytning til barnehagens styringsdokumenter er det flerkulturelle (Krogstad 2015), danning (Øvre 2014), sosial

kompetanse (Stokka 2011), læring (Jørandstaad 2011) (Nygård 2015), omsorg og læring som begrepspar (Tjelmeland 2013), og inkluderende pedagogikk (Norheim 2009). De fleste av disse studiene har utgangspunkt i pedagogikk eller spesialpedagogikk som fagtradisjon og diskursanalyse som metode.

Det har også blitt gjort flere GT-inspirerte studier på barnehagefeltet. GT blir brukt som metodisk inspirasjon for å analysere intervjuer om ulike aspekter ved barnehagepedagogikk. Ingen av disse har etter det jeg har sett brukt klassisk GT som beskrevet av Glaser i sin helhet. Isteden brukes GT som tillegg til andre metodeverktøy, som fenomenologi og hermeneutikk. Fordi temaene ikke er direkte knyttet til oppgavens tema, annet enn ved noe lignende metode, går jeg ikke nærmere inn på disse studiene her.

Temaet nasjonsbygging i tilknytning til styringsdokumentene er ikke mye studert. Samtidig kan studiet knyttes til andre typer forskning og teorier enn de som handler spesifikt om styringsdokumentene. Dette gjøres i drøftingsdelen.

## **2.3 Hvordan gjøre GT?**

GT er basert på konstant sammenligning, og skulle derfor egentlig hete ”the constant comparative method”. Konstant sammenligning skjer underveis i hele prosessen. Hendelser i datamaterialet kodes, sammenlignes og kategoriseres. Et nytt tilfelle i datamaterialet gis en kode og sammenlignes med de tidligere kodene. Disse danner etter hvert kategorier og underkategorier innad i hver kategori. Kategoriene selv sammenlignes også med hverandre for å danne et helhetsbilde og etter hvert en fungerende teori (Glaser 2010: 155f). Metoden består av fire trinn. Formålet er å effektivisere kodings- og datainnsamlingsprosessen. I hvert trinn bruker jeg eksempler fra min egen forskningsprosess.

### **2.3.1 Åpen koding**

Koding er en prosess som oppstår i møte med datamaterialet. Gjennom nærlesning av setninger, paragrafer og hele tekster oppretter forskeren ”koder” eller navn som beskriver hva de ulike delene i teksten handler om. En av de første kodene som oppstod i dette prosjektet var ”delvis konkretisering” som uttrykk for hvordan målene for barnehagen i RP1996 var tydeligere, samtidig som de var generelle og lite detaljerte. De ulike delene i teksten

sammenlignes underveis. Den første koden blir sammenligningsgrunnlag for den neste. En kode blir til en kategori når den oppstår flere ganger. ”Delvis konkretisering” kom frem som passende kode flere steder i teksten og dannet etter hvert sin egen kategori. Hver ”del” eller hendelse som finnes i teksten blir eksempler på variasjon innen kategorien – og danner etter hvert underkategorier eller egenskaper ved kategoriene. Eksempelvis var både målbeskrivelser og fagområder egenskaper ved ”delvis konkretisering”. Koding av datamaterialet bidrar til å forme kategorier og deres ulike egenskaper (Glaser 1978: 55, Glaser 2010: 152).

I møte med datamaterialet skal man i første omgang kun stille åpne spørsmål til tekstene. Det betyr at det ikke er bestemt på forhånd hva du skal kode etter, eller hvilke kategorier eller egenskaper du skal finne i tekstene. Åpen koding betyr at forskeren stiller noen åpne spørsmål til teksten underveis. I GT er disse spørsmålene:

1. Hva er dataene en studie av?
2. Hvilken kategori eller egenskap av hvilken kategori indikerer den enkelte hendelsen i datamaterialet?
3. Hva er hovedutfordringen til aktørene i teksten?
4. Hva er den grunnleggende sosiale prosessen som behandler denne hovedutfordringen og gjør livet ”mulig” i denne situasjonen (Glaser 2010: 57)?

Mens forskeren leser gjennom datamaterialet noterer hun koder etter hvert som de oppstår i marginen. Hvilken kategori passer koden i? Finnes allerede en slik kategori, eller må det lages en ny? For hvert enkelt tilfelle, sammenligner hun med de andre tilfellene som befinner seg i samme kategori. Da vil det oppstå variasjoner og bestemte teoretiske egenskaper innenfor hver kategori (Glaser 2010: 155f). Formålet med kodingen er å gradvis avdekke mønstrene og de underliggende sosiale prosessene som foregår på området.

Underveis er det viktig å stoppe opp i kodingsprosessen og skrive korte tekster, kalt memoer. Disse handler om kodene, kategoriene og egenskapene etter hvert som de blir til. Memoene kan også beskrive teoretisk innfall, refleksjoner og ideer som dukker opp. Memoene skrives i fri form og skal ikke legges ved oppgaven, men brukes som grunnlag for utviklingen av ideer, begreper, teorier. Her kan en også gi uttrykk for egne meninger for å bedre skille mellom hva som har ”røtter” i datamaterialet og hva som ikke har det (Glaser 2010: 193-

198). I løpet av prosessen skrev jeg mange memoer som jeg merket som ”refleksjon” dersom ideene ikke hadde opphav i en bestemt kode eller kategori. Ellers merket jeg memoet med den koden eller kategorien som memoet var knyttet til. Memoer er bindeleddet mellom ren beskrivelse av hendelsene i datamateriale og abstrakt teoretisering om mønstrene (Glaser 1978: 83). Disse memoene kan skrives på enkle ark som senere kan sorteres i kategorier. Hvert memo har henvisninger til de enkelte kodene, kategoriene og eksemplene i teksten som direkte illustrasjoner av de teoretiske ideene. Disse danner en minnebank som senere kan sorteres for å utvikle teorien og danne grunnlag for skriveprosessen (Glaser & Strauss 1967: 105-108). Underveis i analysen hadde jeg to separate permer – én for styringsdokumentene med koder i margin og én for å samle memoene.

### **2.3.2 Selektiv koding**

Åpen koding går etter hvert over i selektiv koding. I selektiv koding skal forskeren kun sammenligne hvert enkelttilfelle med *hovedkategorien*, relaterte kategorier og deres egenskaper eller underkategorier (Glaser 2010: 153). Hovedkategorien er den mest fremtredende kategorien som kan gjøre rede for det meste av variasjonen i de dataene. For å utvikle en hovedkategori må også hovedutfordringen defineres. Dette var et gjennomgående sammenligningspunkt i hele kodings- og sorteringsprosessen. Formuleringen av hovedutfordringen i tekstene har forandret seg underveis i prosessen for å bedre reflektere helheten av tekstene. Etter hvert som ”samfunnspedagogikk” ble en gjennomgående hovedkategori ble dette grunnlaget for videre koding. Tilknyttet hovedkategorien hadde jeg flere sentrale kategorier. De to viktigste var ”delvis konkretisering” og ”lokal forankring”. Dette var kategorier som kunne sees i sammenheng med samfunnspedagogikken som hovedkategori. Den videre kodingen konsentrerte seg om disse tre kategoriene.

I selektiv koding sammenlignes ikke nye data på samme måte som i første trinn, men bygger på de allerede etablerte kategoriene og deres underkategorier. Nå er spørsmålet hvordan hendelsene i dataene kan relateres til hovedkategorien. Nye kategorier og egenskaper oppdages, føyes til hovedkategorien og fyller den ut. Denne konstante sammenligningen fører til at underkategoriene integreres innenfor hver kategori og at kategoriene kan relateres til hverandre gjennom hovedkategorien. De ulike kategoriene kan gjennom denne prosessen forstås i en større, helhetlig sammenheng. Dette er utgangspunktet for å begynne å utvikle en

teori (Glaser & Strauss 1967: 108f). I mindre studier som denne masteroppgaven bør en raskt begynne med selektiv koding for å effektivisere arbeidet med dataene (Glaser 1978: 86).

Basert på hovedkategorien velges nye datakilder å sammenligne med for å ”mette” hovedkategorien. En kategori mettes når nye datakilder ikke fører til nye underkategorier. Et tegn på at man har funnet hovedkategorien er blant annet av at den bruker lang tid på å mettes. Det er fordi den forklarer mesteparten av variasjonen i tekstene. Målet er å finne flere tilfeller i datamaterialet som utfyller eller utfordrer innholdet i hovedkategorien og dens egenskaper. Dette kalles ”teoretisk utvalg” av kilder og foregår samtidig med analysen. Dette er et deduktivt element i GT der man velger ut datamateriale basert på kategoriene og egenskapene en allerede har etablert. Kildematerialet blir altså et idémessig og ikke et representativt utvalg (Glaser 2010: 173-175).

Det viktigste prinsippet for utvelgelse av data i GT er mening og relevans. Dette kriteriet gjør at datagruppene kan endres og føyes til underveis. Omfanget av datamaterialet som blir brukt er vanligvis ikke bestemt på forhånd eller fullført før forskningen er ferdig. Dette vil også sørge for at tilsynelatende ”ikke-sammenlignbare” datagrupper vil kunne brukes i studiet og øke bredden i datamaterialet. (Glaser & Strauss 1967: 48fff). På grunn av tidsrammen for oppgaven og størrelsen på de allerede utvalgte styringsdokumentene som begynnelsessted har den eneste tilføyde datakilden vært RP2017. Dette begrenser prosjektets omfang. Samtidig betyr det at teorien er konsentrert om barnehagens styringsdokumenter alene. En større grad av teoretisk utvelgelse av datamaterialet ville kunne gitt en mer formell, overførbar teori.

### **2.3.3 Avgrensning av en begynnende teori**

Den konstante sammenligningen som er beskrevet ovenfor i første og andre trinn fører etter hvert til at færre nye kategorier og underkategorier behøves. De eksisterende er allerede dekkende for nye tilfeller i dataene og det gjøres få endringer. De endringene som gjøres nå handler først og fremst om å redusere antall begreper, konsepter, kategorier og underkategorier. Det fører til at kategoriene kan generaliseres og anvendes på nye grupper og tilfeller. Sparsommelighet i utvalget av variabler og formuleringer er viktig fordi det øker teoriens anvendbarhet på et bredt spekter av situasjoner. Dette fører gradvis til dannelse av en teori som i tillegg ligger nært datamaterialet.

Ved å redusere antall kategorier kan forskeren enklere og raskere velge ut og sammenligne tilfeller i nytt datamateriale for å justere teorien. Dersom nye kilder ikke tilfører noe nytt, trenger de heller ikke kodes og sammenlignes. Om de derimot ikke passer i de eksisterende kategoriene kan de kodes og sammenlignes for å utvide eller danne nye kategorier. Dette gjør at innsamlings- og kodingsprosessen effektiviseres og avgrenses. Hvis de nye kategoriene ikke mettes når datainnsamlingen er ferdig kan man gå tilbake for å kode etter disse nye kategoriene i datamaterialet (Glaser & Strauss 1967: 109-113). I denne oppgaven ble prosessen av datautvelgelse avsluttet av hensyn til tid fremfor at datainnsamlingen førte til fullstendig metning av alle kategoriene. Da analysen av styringsdokumentene var ferdig hadde jeg ikke tid til å inkludere flere kilder i analysen for å utvide teorien. For eksempel kunne jeg inkludert styringsdokumentene for barnehagelærerutdanningen, eller de svenske og danske styringsdokumentene. Dette var for å ha nok tid til å sammenstille oppgaven med utfyllende teori- og bakgrunnsstoff. Samtidig kjentes det som et naturlig metningspunkt når den siste gjeldende rammeplanen var gjennomgått og en begynnende teori var utviklet.

Målet er ikke å verifisere en eksisterende teori og det er derfor ikke anbefalt å sammenstille en teoretisk eller historisk bakgrunn for oppgaven før forskeren har dannet sin egen teori om hva som foregår på dette området. Først når forskeren har utviklet en teori basert på det aktuelle datamaterialet, kan andre eksisterende teorier og forskning brukes som nytt datamateriale til sammenligning for å videreutvikle teorien. Eksisterende kunnskap på det generelle området som studeres kan eventuelt presenteres fra start for å bevisstgjøre disse på forhånd. Dette for at de ikke skal tvinge datamaterialet eller føre til bråmodne tolkninger (Glaser 2010: 91, 137). I stedet for at analysen er konsentrert om forskerens favorittbegreper, bidrar GT til utviklingen av en teori som er ”grounded” eller ”jordet” i datamaterialet.

Noen av teoriene og forskningen jeg hadde lest i forkant av GT-analysen ble relevante sammenligningsgrunnlag etter GT-studiet. Dette gjelder for eksempel artefaktteori som viste seg å bli et nyttig teoretisk perspektiv. Ellers har det meste av historie- og teorigrunnlaget for drøftingen blitt til etter at analysen var ferdigstilt. Overblikket over feltet hjalp meg i etterarbeidet der GT-teorien skulle sammenlignes med eksisterende teorier og forskning. Nasjonsbygging var et tema jeg ikke hadde forestilt meg skulle bli sentralt for oppgaven. Hadde oppgaven startet med en teori, om for eksempel en modell av sekularisme eller religionsforståelse, er det ikke sikkert at dette temaet hadde blitt like relevant i oppgaven. Sannsynligvis hadde det blitt et annet studie.



### **2.3.4 Å sortere memoer og skrive teori**

Når analysen er slutt sorteres memoene og kodene for å legge grunnlaget for teorien og skriveprosessen. Også dette gjøres gjennom konstant sammenligning. Ett memo sammenlignes med det neste med målet om å sitte igjen med så få begreper og så stor variasjon av tilfeller som mulig. Hver gruppe av memoer kan så inndeles etter teoretiske koder (se kodefamiliene i Glaser 2010: 74-82). Disposisjonen av oppgaven vokser frem av denne sorteringsprosessen.

Nøkkelen til sorteringen er konsentrasjonen om hovedkategorien. Hvordan relaterer hvert memo seg til hovedkategorien? Da vil de fleste av memoene kunne brukes til å utfylle teorien. Dette er mye på grunn av den tidlige overgangen til selektiv koding der mye av analysearbeidet dreier seg om hovedutfordringen og hovedkategorien. I mitt tilfelle opplevde jeg at alle memoene til slutt fikk en plass i sorteringsprosessen. Memoene var allerede sortert i kategorier i permen før jeg begynte den endelige sorteringsprosessen. Disse ble nå sammenlignet med hovedkategorien og satt sammen på nye måter. Fra å ha mange urelaterte kategorier som ikke forholdt seg til hverandre fikk jeg færre kategorier som alle kunne knyttes til hverandre gjennom hovedkategorien. Først sorterte jeg etter hovedtemaer og deretter innenfor hvert tema, slik Glaser anbefaler. Etter flere omganger med sortering stod det igjen tre brede hovedtemaer: samfunn, pedagogikk og samfunnspedagogikk. I hver av disse tre dannet jeg så underkategorier ved å sammenligne hvert memo innenfor kategorien. Tilslutt passet alle de sorterte memoene sammen i en integrert teori. Målet med metoden er å utvikle en teori – som siden kan formidles gjennom skriveprosessen.

De foregående trinnene støtter skriveprosessen når arbeidet med datamaterialet er ferdig. Kategoriene knyttet til hovedkategorien blir temaene som presenteres i den skriftlige oppgaven. Disse utbroderes med refleksjonene i memoene og eksempler i de kodede dataene som illustrasjoner (Glaser & Strauss 1967: 113). Teoriutviklingen er ikke avsluttet selv om den er nedskrevet. Teksten gir et bilde av prosessen så langt – og kan senere fortsettes videre.

### 2.3.5 Kriterier for en god GT-teori

Det er ifølge Glaser (2010: 36ff) fire kriterier som gir GT-teorien legitimitet og validitet:

1. Passform: Kan teorien forklare mønstrene i forskningsområdet som den prøver å beskrive?
2. Funksjon: Er den tilstrekkelig i å forklare hvordan kildene i datamaterialet på området løser sin hovedutfordring?
3. Relevans: Er den interessant og relevant for menneskene som området angår?
4. Modifiserbarhet: Dersom teorien sammenlignes med nye data, er den fleksibel nok til å kunne endres?

Fordi GT ikke kan verifiseres som i andre studier, handler ikke vurderingen om den er riktig eller feil, men om den passer. Dersom nye data står i strid med teorien er det innenfor dette perspektivet en utfordring til omformulering og behandles ikke som motbevis. Glaser oversetter dermed spørsmål om validitet til et spørsmål om passform. Teorier fremskaffet av GT er basert på integreringen av begreper og hypoteser, systematisk generert fra datamaterialet (Glaser 2010: 36ff). Det er en pragmatisk metode som er opptatt av hvordan teorien kan fungere og brukes av menneskene som lever i feltet (Glaser & Strauss 1967: 227).

The research product constitutes a theoretical formulation or integrated set of conceptual hypotheses about the substantive area under study. That is all, the yield is just hypotheses! Testing and verificational work on or with the theory is left to others interested in these types of research endeavor (Glaser 1992: 16).

En GT-teori er sannsynligheter som er fleksible nok til å modifiseres i møte med nye data (ibid. 29). Teorien som utvikles ut av dette er ment for å passe, virke og fungere godt i samspill med datamaterialet. Den er ikke foreløpig en formell teori, men en materiell teori om et spesifikt område. Teorien vil ofte representere en grunnleggende sosial prosess. Selv om denne oppgaven er konsentrert om ett spesifikt materielt område viser den antydning til en strukturell sosial prosess – som kanskje kan finnes igjen på flere områder.

## 2.4 Grunnleggende sosiale prosesser (GSP)

Den konkrete teorien jeg har utviklet i denne oppgaven kan potensielt utvides og formaliseres. Dette er fordi GT studerer Grunnleggende Sosiale Prosesser (heretter GSP) som omgir oss (Basic Social Processes eller BSP). Slike prosesser overskrider analyser av bestemte enheter for å danne brede konsepter: "They transcend the boundaries of unit analyses as we understand the general, basic processes which shape peoples lives instead of solely their particular units of participation" (Glaser 1978: 101). GT kan derfor brukes til å spore generelle sosiale prosesser slik de foregår over flere stadier.

Å danne en "samfunnspedagogikk" har for eksempel minst to stadier som forklarer utviklingen av denne prosessen. Slike prosesser er derimot ikke stabile og uforanderlige over tid. "Samfunnspedagogikk" representerer en endring i seg selv fra tidligere organisering av samfunnet, og vil sannsynligvis endres i fremtiden. Nærmere beskrivelse av denne prosessen vil fremkomme i analysen og drøftingen. GT kan brukes både til å studere sosiale prosesser og endringer i disse prosessene over tid.

Det er to typer GSPer; psykologiske og strukturelle. I denne oppgaven fokuserer jeg kun på strukturelle sosiale prosesser. Teorien er bygget på en analyse av den politiske organiseringen av barnehagen slik den uttrykkes i dokumentene. Psykologiske sosiale prosesser er de som skjer i et individ, som prosessen "å bli" noe, for eksempel å bli barnehagelærer. Strukturelle sosiale prosesser handler om organisering av grupper og samfunnet generelt, som for eksempel sentralisering eller desentralisering av makt. Strukturelle prosesser danner rammene for individuelle, psykologiske prosesser (Glaser 1978: 102). De konkrete eksterne strukturene som omgir oss kan ha innvirkning på psykologiske, interne prosesser. Hvilke rammebetingelser legger barnehagens styringsdokumenter for barns oppvekst? I hvilken grad legger styringsdokumentene rammebetingelser for identitet, livssyn og religionsforståelse? Samtidig vil det ofte være slik at psykologiske prosesser samspiller med og bidrar til å danne de strukturelle mønstrene.

Hva kommer først, strukturelle eller psykologiske prosesser? Svaret på dette spørsmålet må begrunnes i datamaterialet, påpeker Glaser (1978: 102). Dersom psykologiske prosesser kommer først, vil de strukturelle prosessene følge etter og oppstå som et resultat av disse. Eksempelvis kan vi tenke oss at endringer i synet på barn og barndom i befolkningen fører til

strukturelle endringer i barnehagens lovverk som reflekterer dette. Men også det motsatte kan være tilfellet: endringer i den ytre strukturen kommer først og fører til nye indre psykologiske prosesser. Da vil endringer i lovverket for barnehagen, som den nye rammeplanen i 2017, kunne føre til nye rammebetingelser for de psykologiske prosessene i barnehagefeltet.

Som et eksempel kan det trekkes frem Utdanningsdirektoratets forslag om å tilby webinarer i forbindelse med den nye rammeplanen. Barnehagene kan bestille skreddersydde webinarer om ulike temaer og stille spørsmål (Utdanningsdirektoratet 2017). Potensielt kan dette føre til endringer i forestillinger om barnehagelærerens rolle og barnehagens innhold. Det knytter sammen barnehagefeltet lokalt og sentralt. Strukturelle endringer vil kunne få konsekvenser for de pedagogisk ansattes selvforståelse, fagforståelse og praksis. Det betyr ikke at det er et 1:1 forhold mellom lovendringer og praksis, men at praksis vil endres fordi at den må forholde seg til de nye strukturendringene. Det kan bety både motstand og mottakelse. Poenget er at det vil føre til endringer for samhandling og indre forståelsesprosesser hos deltakerne. De påfølgende psykologiske sosiale prosessene vil igjen kunne utøve innflytelse over de strukturelle. Resultatet av webinarne kan også være at det øker de ansattes bevissthet, meninger og innflytelse om det som foregår sentralt. Gjennom valg av spørsmål og temaer kan de potensielt være med på å påvirke hvordan det arbeides på sentralt nivå.

Samtidig vil de potensielle resulterende endringene i sentrale strukturelle prosesser igjen kunne påvirke de psykologiske sosiale forholdene lokalt. Psykologiske og strukturelle sosiale prosesser står med andre ord i et gjensidig vekselspill. Det er interessant å reflektere om og eventuelt hvordan de strukturelle endringene i barnehagens styringsdokumenter kan ha innvirkning på psykologiske sosiale prosesser i befolkningen. Dette har jeg ikke empirisk grunnlag for å analysere i denne oppgaven. Jeg vil likevel ta det med som et perspektiv i drøftingen av teorien og dens betydning.

GSP eller grunnleggende sosiale prosesser eksemplifiserer at forskning ikke trenger å være oppdelt etter etablerte retninger (som religionsforskning *eller* samfunnsforskning). Derimot kan temaene gå på tvers av ulike fagretninger (som i studieprogrammet Religion og samfunn) og konsentrere seg om prosesser som har opphav i sosialt liv og sosial organisering. Disse prosessene er jordede i arbeidet med datamaterialet, fremfor i forhåndsetablerte klassifiseringer som ikke nødvendigvis er relevante for den aktuelle studien (Glaser 1978: 104). Oppgaven er nettopp basert på å undersøke sammenhenger som ikke nødvendigvis kan

klassifiseres som religionsfaglige, samfunnsfaglige eller barnehagefaglige. Likevel angår temaet alle disse og potensielt flere fagområder. Derfor mener jeg studiets tema og metode passer godt inn i studieprogrammet religion og samfunn. Kanskje kan det også være et bidrag til nye perspektiver på området – det er i hvert fall ønsket for og hensikten med oppgaven.

Teorien om GSP er en modell og en teoretisk konstruksjon. Den springer ut av Glasers arbeid med å gjøre og utvikle GT-metoden. Den er tett knyttet til GT som metode og forskningsprosess (Glaser 1978: 106). Samtidig er den mer enn bare et praktisk hjelpemiddel som hjelper forskere å forstå den sosiale verden, den representerer virkelige prosesser:

BSP's are theoretical reflections and summarizations of the patterned, systematic uniformity flows of social life, which people go through, and which can be conceptually 'captured' and further understood through the construction of BSP theories (Glaser 1978: 100).

Det betyr at prosessene som GT søker å avdekke har betydning for våre liv. De reflekterer reelle sosiale mønstre og variasjoner innenfor disse, som vi omslutes av og lever i hverdagen. Forskeren kan ikke endre mønstrene eller hvordan de varierer i ulike situasjoner. Hun søker så godt hun kan å vise teoretisk hva som foregår i datamaterialet. Dette gjør hun ved å bruke koder som reflekterer hendelsene, mønstrene og variasjonene i dataene på best mulig måte (Glaser 1978: 106). Både muligheten og begrensningen i GT ligger i at datamaterialet er hovedkilden til analysen. Samtidig som teorien i stor grad vil reflektere det som skjer i datamaterialet, vil dataomfanget også begrense hva som kan sies om det som studeres. Dataomfanget vil også avgjøre hva slags prosesser som kan oppdages og hvilke teorier som kan dannes: En konkret teori om prosesser i et spesifikt område (eks. barnehagens styringsdokumenter), en konkret teori om prosesser i et generelt område (eks. Utdanningspolitiske styringsdokumenter) eller en formell teori om abstrakte prosesser som overskrider tid og sted (eks. ”å utdanne”, ”å styre”, ”å samle”).

Fordi jeg studerer barnehagens styringsdokumenter og ikke inkluderer flere enheter vil graden av bias i analysen kunne være mer fremtredende. Perspektivet til forskeren og deltagerne (her: tekstene) vil være en høyere faktor i studiet. Generaliseringen av studiet kan bare gjøres mot en lignende, ofte større enhet – som utdanningspolitiske styringsdokumenter (Glaser 1978: 110). Selv om jeg har fulgt metodikken har utvalget av datagrunnlaget som jeg

hadde tid til å kode og analysere vært forhåndsbestemt. GT-studien har vært konsentrert om en enhet fremfor om selve prosessen som kom frem av analysen. I GT kan man gjøre begge deler, men det siste er foretrukket og målet med metoden. Det hadde vært spennende å forske videre med bakgrunn i denne oppgaven og gjøre teoretisk utvelgelse av et bredere grunnlag av dataenheter. Både et studie av en enhet og en prosess vil kunne føre til teoretisk utvikling, men på ulike måter og med ulikt datagrunnlag, implikasjoner og generaliseringsevne (Glaser 1978: 113). Jeg har likevel fulgt metodikken på alle andre punkter og velger derfor å kalle studien en GT-analyse.

## **2.5 Mine forutsetninger for og erfaringer med GT**

På samme måte som at forskningen alltid må begynne et sted, har forskeren også selv et ”begynnelsessted” – et utgangspunkt for å forske på et område. Dette er ikke bare et problem og en utfordring som må overkommes, men en nødvendig ressurs. For å kunne bruke og forstå kildematerialet er det nyttig å ha forhåndskunnskap relatert til området (Ehigie & Ehigie 2005). Min egen faglige bakgrunn er fra bachelor i religion og samfunn (ved Teologisk fakultet, UiO) og en pågående bachelor i barnehagepedagogikk (delt ved HiOA og UiT). Begge disse gradene er i seg selv tverrfaglige og innbyr til tverrfaglig forskning. Denne forhåndskunnskapen førte til at jeg valgte et tema som potensielt favner begge fagtradisjoner.

Samtidig som forskeren alltid har en bestemt forhåndskunnskap, er det viktig å forbli åpen i møte med den induktive prosessen i GT. Derfor må forskeren også reflektere over egne interesser og perspektiver som påvirker arbeidet (Deady 2011: 51). GT er i seg selv et forsøk på ”å maksimere objektivitet” ved å etablere en tydelig og fullstendig metode fra datainnsamling til teoridannelse (Simmons 2011: 75). Den kan ikke hevde å være objektiv, men flytter fokuset fra objektivitet og sannhet til ”jording” av teoriene i datamaterialet, gjennomsiktighet i analyseprosessen, og relevans for feltet.

”The root sources of all significant theorizing is the sensitive insights of the observer himself” (Glaser & Strauss 1967: 251). Disse innsiktene kan være inspirert av forskerens egne opplevelser, også før eller utenfor selve forskningsprosessen. Glaser og Strauss hevder dette er en fordel og at slike personlige refleksjoner ikke bør avskrives som meninger, fordi de kan være inspirasjon til systematisk arbeid med å danne teorier. En kan også ta

utgangspunkt i andres personlige erfaringer eller innsikter fra eksisterende teorier (uten å la disse teoriene bli for styrende for egne innsikter i arbeidet med datamaterialet). Det er en fordel å reflektere over og bruke egne erfaringer som grunnlag for systematisk forskning. Dette kan være nyttig for å skille mellom erfaringer og ideologier, mellom levde opplevelser og populære trender i offentlige diskusjon, også i andres uttalelser og teorier (ibid. 252-257).

Mine egne erfaringer, studiebakgrunn og praksis har uten tvil vært med å påvirke valg av tema, metode, perspektiver og fokus underveis i arbeidet med datamaterialet. Disse valgene er ”grounded” eller ”jordet” i egne erfaringer. Som barn opplevde jeg å være elev i det norske utdanningssystemet – der religion var et kunnskapsfag og eventuelle livssynsføring var usynlige eller underkommunisert. Som videregående elev opplevde jeg å være elev ved en internasjonal kristen, privatskole Kenya der både kristne, muslimske og ikke-religiøse elever møttes til daglig morgenbønn, ukentlig ”chapel” med andakt og sang, og en skolehverdag der lærere og elever ofte snakket om Gud. Under studiet i religion og samfunn møtte jeg blant annet lærerstudenter som fortalte at de var usikre på hvordan å forstå og praktisere rammene for læreryrket i den norske skolen i relasjon til deres egen tro. Dette har gitt meg økt interesse for det norske skolesystemet, som i dag inkluderer barnehagen. Det gjorde meg særlig nysgjerrig på forholdet til religion, spiritualitet og tro i utdanningssystemet.

Gjennom studiet i religion og samfunn har jeg også hentet inspirasjon fra eksisterende teorier om sekularitet og ulike historiske og moderne modeller for sameksistens i flerreligiøse samfunn. Som barnehagelærerpraksisstudent har jeg opplevd hvordan religion kan være et omstridt og usikkert tema i mange barnehager. Ikke minst har jeg erfart hvor utfordrende det kan være å anvende abstrakte teorier i praksis. Det har gjort meg nysgjerrig på de formelle rammene for barnehagen og barnehagepolitikk, men også på hvordan forskning kan gjøres relevant, tilgjengelig og meningsfullt for praksis. Min utfordring er å ikke ”tvinge” teoriene jeg har lært gjennom studiet på datamaterialet og å være nysgjerrig på datamaterialet. Til dette var metodikken i GT et godt utgangspunkt.

Dette er første gang jeg bruker GT som metode – et godt utgangspunkt for å gjøre GT, ifølge Glaser. Han hevder at master- og doktorgradsstudenter er de som bruker metoden mest, og som har de beste forutsetningene for å gjøre det. Ved hjelp av sin egen metode har han kommet frem til at:

GT is done best in the hands of the novice PhD and MA candidates because not only of their quest for relevancy, in the face of extant literature that does not fit, work or is not relevant, they are still open to “whatever”, still enthusiastically learning, still unformed in other QDA (Qualitative Data Analysis, min anmerkning) methods, lack QDA method identity protection, and their skill development fledgling status is uniquely suited to skill development required in the GT process. Also they have big stakes in doing original research — hence high motivation — and have the modest amounts of time and money to finish in a timely way. Also the novice is more likely to see fresh new patterns in the face of experienced forcing of professional interest patterns. Thus the category build-up in memos seems very original as they fit and are relevant — sensitive and intelligent... GT was written for beginners as it emerged FROM beginners’ research, myself included... (Glaser 2009).

Samtidig som den uerfarne har et godt utgangspunkt for å gjøre GT er metodekunnskap basert på praksis og erfaring (Glaser 2010: 37). Min erfaring med metoden i dette prosjektet er at den krever en enorm tillit til at noe ville vokse frem. Glaser advarer forskeren om den følelsesmessige påkjenningen det kan være å gå inn i arbeidet med en så høy grad av uvisshet. Innsamling, koding og analyse pågår samtidig. I vekslingen mellom dem og i overgangen til skriveprosessen kan det oppstå usikkerhet (Glaser 1978: 22f). Lettelsen var stor da et mønster begynte å ta form og resultatene viste seg å bli interessante og relevante. Å gjøre GT er å gå i ukjent terreng, uten kart og kompass. En må lage sin egen sti underveis. Det er utfordrende å ikke kunne støtte seg på eksisterende teorier i analysen og en blir selv ansvarlig for å utvikle en teori.

Underveis i metoden måtte jeg konsentrere meg om dataene mer enn egne refleksjoner om den begynnende teorien. Dette løste jeg ved å også skrive memoer basert på helt egne refleksjoner uavhengig av datamaterialet, og heller spare dem til drøftingskapittelet. Memoskrivingen og dens frie form var en stor støtte underveis i arbeidet. Hver gang noe interessant dukket opp i arbeidet – om metoden, teorien eller andre refleksjoner – skrev jeg den ned på et papir som jeg satte i memo-permen. Det førte til at jeg etter hvert fikk en stor perm med memoer som så kunne sorteres videre til en analyse. Slik kunne jeg skille mellom arbeidsprosessen i koding, analyse og teoriskapning og sammenskrivingen og drøftingen av oppgaven i etterkant.



### 3 Barnehagen og norsk nasjonsbygging i en historisk kontekst

Utvelgelsen av de følgende historiske perspektivene er basert på analysen. Her angis derfor en bred historisk kontekst for temaet barnehage og nasjonsbygging. Barnehageideens tilblivelse relateres til nasjonsbygging gjennom deres felles opphav i den tyske romantikken på begynnelsen av 1800-tallet. Deretter skisserer jeg hvordan barnehagen ble videreutviklet under offentlig styring i Norge fra 1950-tallet. Barnehagen og nasjonsbygging er både forenelige og motstridende i sine formål. Dette kommer frem av barnehagens historiske og idémessige opphav. Likevel er de i mange land, som i Norge, underlagt nasjonalpolitiske prosjekter. I hvilken grad bevares barnehagen som idé i som et statlig verktøy? Kan det forstås som den opprinnelige barnehageideens fullendelse, transformasjon eller forvrengning?

Barnehagen har sitt opphav i en periode der nasjonalismen var i sterk fremvekst. På hvilken måte bryter barnehagetanken med eller støtter nasjonsbygging? For å få svar på disse og andre spørsmål knyttet til barnehagen som politisk verktøy i dag er det nyttig å undersøke barnehageideens historie. Til motsetning fra skolen har ikke barnehageinstitusjonen opphav i en kirkelig eller nasjonsbyggende tradisjon (Korsvold 1998: 128). Den norske barnehagen oppstod som private initiativ, spredt fra Tyskland på 1800-tallet. Først på 2000-tallet ble barnehagen del av det norske statlige utdanningsløpet (Spernes & Hatlem 2013: 47). Før jeg går videre inn på den norske konteksten og barnehagepolitikken utvikling i Norge vil jeg starte med et historisk tilbakeblikk på barnehagebevegelsens tidlige forhold til stat og nasjon.

Ideene som skulle prege både barnehagen og nasjonalismen har opphav i den samme tidsepoken – romantikken. En gjennomgang av noen av de sentrale kulturelle og religiøse ideene som kjennetegner romantikken danner rammen for oppgavens historiske bakgrunn. Det gir et utgangspunkt for å bedre forstå og drøfte relasjonen mellom barnehage og nasjonsbygging. Deretter følger en fremstilling av Fröbels barnehageinstitusjon og dens historiske forhold til nasjonen. Til slutt sporer jeg hovedtrekkene som ligger til grunn for de norske styringsdokumentenes for barnehagens tilblivelse fra 1975 til 2017. Hva har barnehagens og nasjonsbyggingens idégrunnlag til felles – og hva skiller dem?

### 3.1 Romantikken som felles opphav

Romantikken som kulturell bevegelse begynte på slutten av 1700-tallet og fortsatte inn i første halvdel av 1800-tallet. Den spredte seg fra Tyskland, datidens Preussen, til andre vestlige land. Som begrep ble det først brukt av den franske forfatteren Germaine de Staël i boken *D'Allemagne* (1813) som begrep på den tyske poesien som feiret menneskets individuelle ”ånd” – ”spirit” (Fairweather 2005: 375). Bokens tema var frihet, indre individuell og ytre politisk frihet, og motstand mot undertrykkelse (Watson 2010: 313).

Romantikkens ideer har sin opprinnelse i en liten gruppe tyske unge poeter, filosofer, historikere, teologer og vitenskapsmenn som kalles de tidlige romantikerne. De gjorde motstand mot opplysningstidens mekaniske, livløse moderne univers og konvensjonelle tenkning (ibid. 201). Grunnleggeren av gruppen regnes som poeten og historikeren Friedrich Schlegel (1772-1829). Han brukte begrepet ”romantisch” for å beskrive en type litteratur, inspirert av den spenningsfylte og eventyrlige roman-sjangeren. Som romanen søkte denne litteraturen etter en høyere tilstand for mennesket – å realisere det vakre, det gode. Hva denne høyere tilstanden var og hvordan den så ut, var derimot uklart (Watson 2010: 200).

Romantikken kan knyttes til både litteratur som kunstform og til religiøse forestillinger.

En viktig inspirasjon for de tidlige romantikerne var den orientalske renessansen. Her ble indiske, religiøse poetiske tekster som *Bhagavad Gita* og *Gita Govinda* brakt til vesten og gjenstand for vestlig oversettelse og forskning. Disse tekstene skal ha hatt en stor påvirkning på romantikkens grunnleggere, både som poetisk og som religiøst forbilde. De endret også den historiske forståelsen av språkene, kulturene og religionene som sammenhengende og i kontinuerlig utvikling. Alle religioner kunne knyttes til en felles kilde, en opprinnelig mytologi, i Orienten eller i det ubevisste. Poesien blir ansett som menneskets opprinnelige språk der visdom ble overført fra Gud til menneskene. Poesi var derfor det foretrukne virkemiddelet for romantikerne (Watson 2010: 190ff). Kunsten i seg selv ble et viktig uttrykksform som uttrykket menneskets originale opplevelse. Å lage kunst var en måte å praktisere religion, eller spiritualitet (Heelas 2008: 43). Å lytte til ”den indre stemmen” og ytterliggjøre det indre gjennom kunsten var et av hovedmålene ved og kjennetegnene på den tyske romantikken (Watson 2010: 831).

Romantikken brøt med den foregående opplysningstidens naturvitenskapelige, matematiske verdensbilde. Den vitenskapelige revolusjon hadde ført til nye teologiske resonnementer i en tid som var preget av religiøs tvil og teologisk debatt. Forestillingen som vant frem var en mekanisk deisme som lagde et skarp skille mellom det naturlige og det overnaturlige:

Verden ble helt og holdent oppfattet som en selvtilstrekkelig, selvforklarende og upersonlig mekanisme. Her var Gud – på noen påviselig måte – ikke. Skulle Gud finnes, måtte det være i en 'annen' verden. Et hovedpremiss for all teologi og all teologisk filosofi i lang tid fremover, lå i dette skarpe skillet mellom det naturlige og det overnaturlige. Det naturlige var vitenskapens domene – med stadig mindre plass for noe guddommelig. Gud ble forvist til det overnaturlige, om det fantes (Christoffersen, et al. 2000: 236f).

Romantikerne reagerte på denne oppdelingen og gjenforente det naturlige med det overnaturlige. Livet selv blir hellig, fordi Gud uttrykker seg gjennom livet. Naturen var nøkkelen til å forstå Guds vesen. Natur og religion blir her tett knyttet sammen, i stedet for å skilles fra hverandre. Mennesket er en del av denne naturen og Guds skaperverk. Å uttrykke sin subjektivitet og det unike i det enkelte mennesket, blir det samme som å uttrykke Guds vesen (Heelas 2008: 43f). Romantikken feiret derfor alt det som lever, beveger og utvikler seg (ibid. 27). Naturen og mennesket, så vel som språk, religion og nasjoner er ikke stabile og mekaniske, men er i stadig utvikling – som en organisme (Christoffersen, et al. 2000: 239).

Romantikkens idealer varte ikke lenge og måtte i andre halvdel av 1800-tallet vike for mer praktiske og rasjonelle hensyn. Den var ikke anti-vitenskapelig, men dens metoder var ikke eksakte eller nyttige nok i det nye industrialiserte, teknologiske landskapet. Det naturlige og det overnaturlige ble igjen adskilt. Vitenskapen fikk ansvar for naturen og det overnaturlige ble avgrenset til tro. "Målbare framskritt i produksjon og kommunikasjon" ble prioritert og bidro til å utvikle nye teknologier (Christoffersen, et al. 2000: 243). Rasjonalitet preget også utdanningsfilosofien. Den indre utviklingen av viten var ikke lenger knyttet til det religiøse eller spirituelle. Den romantiske forestillingen om indre utvikling ble overlappet med og avløst av ideen om Bildung – den individuelle "dannelsen" eller utviklingen av selvet gjennom utdanning. Utdanning blir et hovedmål for det moderne mennesket. Romantikkens "innadvendthet" og "inderlighet" der kunstneren skaper fra sitt indre følelsesvesen, ble

overført i en rasjonell, ikke-religiøs utgave. Utdanning ble det nye idealet for den voksende middelklassen og skulle siden bli et allment ideal (Watson 2010: 833f).

Bildung som begrep er knyttet til ”humanitet, selvbestemmelse, frihet, myndighet og fornuft” (Utdanningsforbundet 2012). Utdanning ble det nye fokuset i en verden uten Gud, ”...the most important purpose of life in a post-Christian world” (Watson 2010: 834). Målet var en Bildungstaat – der statens formål var å danne frie mennesker gjennom utdanning – utdanning var veien til indre frihet (ibid. 832). Bildungsidealet stammet fra den greske antikken som ble tatt frem som forbilde under opplysningstiden. Det sentrale spørsmålet i Bildungstradisjonen er ”Hva er et dannet menneske og hva innebærer det å være dannet?” Opprinnelig var begrepet knyttet til å mestre en litterær kanon (Biesta 2006: 101).

Begrepet kanon betyr en samling litterære verker, gjerne kalt ”klassikere” som sammen danner en lukket enhet eller helhet, med en indre logikk. Det brukes som en analogi til Bibelens tekster som et samlet og vedtatt hele (Guillory 1993: 6). Opplysningstidens ”kanon” eller Bildung-forståelse var derimot knyttet til utviklingen av rasjonell autonomi – ikke ved å tilegne seg en eksisterende orden, men ved å utvikle seg som fritt, tenkende vesen (Biesta 2006: 101). På midten av 1900-tallet ble Bildungsidealet videre omformulert som ”the tendency toward a coherent life-orientation, the development of the individual as a cultural-ethical personality” (Watson 2010: 833). Menneskets livsorientering og etiske holdning ble en sentral del av dannelsesbegrepet.

Hva som regnes som ”kanon”, som ”dannet” og som har verdi forandrer seg med den politiske, kulturelle og økonomiske konteksten. Utdanningen og pedagogikken settes i en samfunnskontekst. Den er ment til å svare på sentrale behov og utfordringer i samtiden. Felles for Bildungstradisjonen er synet på danning som livets mål og slik ”sekulariseringen av frelse” (ibid. 834, min oversettelse). Samfunnet på slutten av 1800-tallet krevde en mer målrettet, nytteorientert og rasjonell utdanning enn romantikerne kunne tilby. Dette førte også til et mer instrumentelt syn på barnet og barnehagene (Osborg 1991: 70)

## 3.2 Fellestrekk og ulikheter

Barnehagen og nasjonalismens ideer har opphav i romantiske kulturelle tankestrømninger. Både nasjonen og barnet ble sett som en ”organisme i utvikling” (Christoffersen, et al. 2000: 239) med behov for å fritt kunne uttrykke sin sjel. Romantikken og naturreligiøsitet som nevnt over innebar noen bestemte oppfatninger om virkeligheten: Alt henger sammen og har en indre helhet. Alt er i utvikling mot et høyere ideal, og mennesket er et grunnleggende godt, originalt og skapende vesen som aktivt kan utvikle seg mot dette idealet. Å få uttrykke sin natur som en del av et større hele blir et uttrykk for en guddommelig kraft (Osborg 1991: 53). For å kunne uttrykke sitt vesen var frihet av største nødvendighet. Både barnehagen og nasjonalismen er preget av et frihetsideal om å kunne uttrykke sin særegenhet. Frihet ble forstått som Guds plan for mennesket i de første barnehagene, og Guds plan for nasjonen i den territoriale og kulturelle nasjonalismen (Aarnes 1980: 133). Med norsk nasjonsbygging som eksempel synes det å være en sentral konflikt mellom barnehagens og nasjonens idé.

### 3.2.1 Norsk nasjonsbygging

Den tyske nasjonalromantikken skulle som kjent få stor innvirkning på den norske kulturnasjonalismen. Nasjonalromantikerne var på jakt etter nasjonens ”folkesjel” eller ”Volksgeist”. Dette var det særegne ved Norge og det opprinnelige norske i verdier og idealer så vel som historie, språk og kulturelle uttrykk. Alle medlemmene av nasjonen har del i denne kulturarven og utgjør en del av nasjonens fellesskap, som celler av en levende organisme. Ordet nasjon kommer fra det latinske ”nasci” som betyr å bli født (Aarnes 1980: 130, 141). Nasjonalismen skulle bidra til nasjonens gjenfødelse: ”Målet var ikke en tilbakevending til fortiden, men en nasjonal *gjenfødelse*, integrasjon og fornyelse på basis av det en mente å finne av særegne og religiøst forankrede nasjonale verdier og dyder” (Thorkildsen 1995: 10, min kursivering). Mens den territoriale nasjonalismen var opptatt av nasjonens politiske frihet og indre selvstyre, var kulturnasjonalismen opptatt av å danne en felles nasjonal identitet samt et historisk og kulturelt fellesskap (ibid. 8).

Nasjonsbyggingen startet som en bevegelse for politisk, territorial frihet med 1814-generasjonens og Henrik Wergelands idealistiske patriotisme. Siden oppstod et bevisst og omfattende arbeid for å bygge og styrke den norske nasjonalbevisstheten (Aarnes 1980: 140). Samtidig tok embedsmennene fatt på den praktiske nasjonsbyggingsprosessen gjennom utbygging av infrastruktur, frihandel, nasjonal masseproduksjon og modernisering av

utdanningssystemet (Hjellum 2008: 56ff, Sørensen 1995: 24). Den norske kulturnasjonalismen begynte som et systematisk arbeid hos en liten intellektuell elite av vitenskapsmenn og kunstnere i 1830-årene. Den spredte seg i befolkningen i siste halvdel av 1800-tallet. Det ble samlet inn og formet et ”felles nasjonalt kulturgods” ved å fremstille ”det norske” som en helhetlig historisk og kulturell fortelling forankret i bondekulturen (Sørensen 1995: 25). De valgte ut, samlet og produsere et norsk kulturelt fellesgods. Dette var med på å utvikle ideen om nasjonens naturlige utvikling og vekst.

Dynamikken mellom elite og bondesamfunn, sentrum og periferi har fortsatt å prege den norske nasjonsbyggingsprosessen og utvikling frem til i dag. ”Når det nasjonale har vært, og fortsatt er, så sentralt hos oss, henger det sammen med at det nasjonale identitetsproblem aldri har funnet en løsning som alle nordmenn har kunnet slutte opp om” (Aarnes 1980: 129). Spørsmålet om en nasjonal identitet begynte i den akademiske eliten og ble forankret i det folkelige kulturgrunnet, med bondekulturen som etnisk råmateriale. Det gjensidige, men asymmetriske maktforholdet mellom sentrum og periferi ga siden opphav til sterk politisk polarisering, men også til økt nasjonal bevissthet (Hjellum 2008: 67f). Nasjonsbyggingen ble til i dette møtet som resulterte i ”en felles nasjonal identitet, et felles kulturgods og noen felles symboler” (Sørensen 1995: 21). Fra å være preget av splittede landsdeler, bygdelag og slekter ble det født et politisk, økonomisk og kulturelt nasjonalt fellesskap (Hjellum 2008: 56). Sentrum og periferi ble ”klistret” sammen gjennom nasjonsbyggingsprosessen.

I romantikken ligger også en spenning mellom individ og enhet, mellom periferi og sentrum. Romantikken stod for en radikal autonomi der det unike individet (eller nasjonen) skulle få uttrykke sin egenart. Samtidig var formålet med selv-uttrykkelse forening og en helhetlig livsforståelse. Hovedvekten lå i romantikken likevel på det første, på individets frihet som grunnlag for fellesskap og forening med Gud. Balansen mellom individ og samfunn, delene og enheten, skiller også barnehagens og nasjonalismen grunnidé. Barnehagen representerte tradisjonelt en større vekt på individets selvuttrykkelse, mens nasjonalismen vektlegger fellesskapet som overordnet individene (Heelas 2008: 45f). Dette må forstås som en hovedkonflikt mellom barnehagen og nasjonalismens grunnideer.

### 3.2.2 Barnehageideens tilblivelse

Både ideen om barnehagen og nasjonalstaten ble til under de omfattende samfunnsendringene som følge av industrialiserings- og moderniseringsprosessene på 1800-tallet. Flere har påstått at all moderne filosofi og metafysikk fra slutten av 1700-tallet til i dag har dreid seg om nettopp å forstå og å håndtere samfunnsendringene og nasjonalismen som oppstod i denne tiden (Nairn 2000: 1). Her kan vi kanskje legge til all *pedagogisk* tenkning.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) var filosof, pedagog og sveitsisk nasjonalist og en av de viktigste inspirasjonskildene til ideen om barnehagen. Han var igjen blitt inspirert av Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og romantikkens idealer om det selv-uttrykkende mennesket. På samme måte som et lite frø inneholder ideen om treet, vil barnet også utvikle seg og uttrykke sin gode Gude-gitte natur ved kjærlig omsorg og i sine naturlige omgivelser (Heelas 2008: 44). Småbarnsalderen var ikke lenger en periode dominert av instinkter, men en grunnleggende og formende periode av menneskelivet. Det var her den grunnleggende opplevelsen av kjærlighet og solidaritet med andre mennesker oppstod, i relasjonen mellom barn og mor. For Pestalozzi var dette også kimen til nasjonalbevissthet og religiøsitet. Tillit og trygghet i tidlig barndom la grunnlag for en følelse av lojalitet til familien, stammen, nasjonen og til Gud.

Pestalozzi ble sjokkert over den franske nasjonalismens dramatiske vendepunkt fra høye idealer til terrorstyre i 1789. Han ble overbevist om at det ikke nyttet å styre nasjonen etter verdier og moralske prinsipper uten at disse var dypt forankret i folket. Verdier som solidaritet ble ikke lært gjennom streng disiplin, men må internaliseres fra fødselen av gjennom moderlig omsorg og oppdragelse. Det ideelle verktøyet for en slik utvikling av menneskets gode, solidariske og harmoniske natur ville være at et offentlig allment utdanningssystem. Pestalozzi oppfordret derfor myndighetene til å gjennomføre dette.

Myndighetene i Preussen og USA ble overbevist om de praktiske, idealistiske og økonomiske fordelene ved et slikt system. De var også opptatt av hva utdanningen skulle føre til – å sikre det bestående. ”Feil” utdanning kunne undergrave organisert religion og sosial orden, og potensielt skape nye revolusjoner. De var derfor også skeptiske til Pestalozzis tverrkirkelige religiøse forståelse (Allen 2017: 17f). Den tyske filosofen Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) tok Pestalozzis utdanningsmodell et steg videre som grunnlaget for et nytt nasjonalt

felleskap der lojaliteten først og fremst var til nasjonen, ikke til familien: "He brushed aside Pestalozzi's exaltation of motherhood and family life; for him, the only family worthy of loyalty was the nation and the virtues that upheld it were martial, not motherly" (ibid. 19). Både Pestalozzi og Fichtes forestillinger om nasjonsbygging gjorde inntrykk på barnehagens grunnlegger, Friedrich Fröbel, på begynnelsen av 1800-tallet.

Friedrich Fröbel (1782-1852) grunnla både navnet og sentrale kjennetegn på barnehagen slik vi kjenner den i dag. Fröbel gikk på mange måter motstrøms i sin tid, ovenfor dominerende tanker om både samfunn og religion. Han forstod individet verken som til samfunnets nytte eller som grunnleggende syndig (Osborg 1991: 70, Wollons 2000: 2). Kunnskap var heller ikke redusert til en nyttefunksjon hos Fröbel, men som et redskap til menneskets fordypning og frie tanke (Osborg 1991: 61). Fröbel gikk i lære hos Pestalozzi og man kan kjenne igjen det samme romantiske menneskesynet og naturmetaforen hos han. Navnet "kindergarten" (direkte oversatt "barnehagen") kom av ideen om at barn, på samme måte som planter, bare trenger de rette omgivelsene for å utvikle sitt indre, Gude-gitte potensiale.

Til motsetning fra Pestalozzi utviklet Fröbel pedagogiske aktiviteter og retningslinjer for å støtte barn i denne utviklingen. Dette resulterte i et helhetlig pedagogisk program preget av kontinuitet og progresjon basert på en forestilling om barnets utvikling i stadier (Allen 2017: 26ff). Hans pedagogikk var basert på en romantisk-preget spiritualitet som har blitt beskrevet som kristen panteisme (Provenzo, Jr. 2009: 87). Naturen, inkludert barnets natur, hadde en iboende kraft som søker enhet med alt som lever (Heelas 2008: 44). I naturen og i alt som eksisterte kunne religionens sannheter avdekkes i synlig form – naturen representerte Gud selv. Gjennom Frøbels "lekegaver" kunne barna selv erfare og oppdage disse sannhetene om Gud. Gavene var små treleker i ulike geometriske former. Disse var inspirert av Frøbels overbevisning om at det fantes en grunnleggende matematisk logikk i naturen som han regnet som Guds eget håndverk. Han introduserte tyve aktiviteter (ti "gaver" og ti "aktiviteter") med formålet "to awaken and develop a child's recognition of the common, God-given elements found in nature" (Provenzo, Jr. 2009: 86f). Hver gave pekte på ulike aspekter ved den materielle virkeligheten og samtidig den filosofiske/spirituelle:

For example, Fröbel insisted that the first gift must be a ball, which symbolized the perfect unity of creation. Blocks, sticks, and paper were component parts that came together to form a complex whole – a process that demonstrated the process of



evolution and overcoming of oppositions that culminated in God. These complex ideas, he believed, would be available to the small child through imaginative intuition rather than intellectual understanding” (Allen 2017: 27).

Enhet og fellesskap står sentralt i Frøbels pedagogikk, men som et universelt menneskelig fellesskap preget av enhet med naturen og dypest sett med Gud. I tillegg til lekegavene skulle også hagearbeidet i barnehagen symbolisere dette. Frøbels barnehage var detaljert beskrevet, også i barnehagens utforming. En rektangulær hage der barna fikk vær sin hagelapp var også en sentral del av hans pedagogikk. Gjennom samarbeid og erfaringene barna gjorde i samspill med naturen skulle barna erfare hvordan de var gjensidig avhengige av hverandre, naturen og fellesskapet (Fröbel 1904: 217f). I Frøbels pedagogikk ligger en sterk tanke om fellesskap.

Lå det også i Frøbels pedagogikk en kime til nasjonalisme? Fröbel deltok selv som frivillig i en patriotisk militia som kjempet for å frigjøre tyske områder fra Napoleon og hørte Fichtes tale om et nasjonalt utdanningssystem i 1811. Landets ytre frihet var mulighetsbetingelsen for den indre frihet som Fröbel mente skaptes gjennom utdanning (Allen 2017: 25f). Frøbels pedagogiske ideer var uforenelige med enhver bruk av barnehagen som et nytteverktøy. Formålet med barnehagen var i større grad enhet med en Gud enn med en nasjonal ideologi. Barna kunne heller ikke formes i nasjonens bilde, fordi mennesker ikke kan forstås som maskiner til bestemte formål eller som ”oppsugende svamper”: ”Ja, om jag kunde besluta mig att betrakta teiningarna – unga människor... som uppsugande svampar – som modellvax -, hur helt annorlunda skulle jag ick bedömas av människorna” (Fröbel i Kuntze 1923, referert i Osborg 1991: 70)? Barnet måtte forstås som et originalt, skapende vesen (Osborg 1991: 60). Dette stod ikke i motsetning til opprettelsen av en nasjonal barnehage som skulle gi denne muligheten til selvtutfoldelse og selvvirksomhet til alle barn (Allen 2017: 28).

Barnehagene var ifølge Fröbel den viktigste, riktigste og enkleste måten i hans samtid for å sikre ”contentet individual life, joyful social life, free public life, and united life of humanity” (Fröbel 1899: 229). Hans siktemål var en forenet menneskehet fremfor en forenet nasjon. Formålet med barnehagen var i stor grad preget av romantikkens kall om å høyne menneskets bevissthet og innsikt for å oppnå enhet med Gud gjennom frihet (ibid. 172). Menneskehetens fornyelse og forening ville til gjengjeld forbedre samfunnet (Osborg 1991: 59). Barndommen har sin egenverdi og skal leves fullt ut – et bedre samfunn starter med en bedre barndom

(ibid. 232). Tysk liberal nasjonalisme og solidaritet stod sentralt i Frøbels barnehagefilosofi, men ikke som redskap for staten og statlig innblanding i det pedagogiske innholdet:

Livet skal levast i fellesskap utan etterlikning av det eksisterande, som meningar, fordommar, læresetningar og ferdige oppsedingsplanar. Tanken, og særleg den vitenskaplege tanken skulle vere fri. Den opphavelge ideen var at kvar heim skulle vere ein barnehage, der barnet, under rettleiing kunne utfalde seg gjennom rørsle, rytme, teikning, modellering og bygging. På den måten kunne førskulebarnet utvikle ei rikt kjensleliv og sansen for det estetiske, viljen som grunnlag for arbeid i teneste for andre og forstanden (Osborg 1991: 60)

At barnehagen etter hvert likevel ble et nasjonalpolitisk verktøy var aldri Frøbels intensjon, men et resultat av økonomisk kompromiss og tilpasninger av Frøbels pedagogikk.

Opprinnelig tenkte Fröbel at hans pedagogiske program skulle brukes i hjemmet. Han ville trene mødre og instruktører for mødre som kunne demonstrere bruken av tekstene og materialene. Dette var også en av hovedformålene med barnehagebevegelsen. Som følge av industrialiseringen og urbaniseringen ble barna fremmedgjort fra den opprinnelige, sunne barndom på den pre-industrielle landsbygda, mente Fröbel. Hans populære *Mutter und Koselieder* (1844), en bok med stimulerende sanger og leker, var rikt illustrert med scener fra landsbylivet, familielivet og naturen. Det nye, industrialiserte samfunnet var ikke godt for verken fattige eller rike barn, mente Fröbel. Enten ble de fratatt hjemmeværende foreldre og sunne omgivelser, ellers ble de skjemet bort. ”The kindergarten was designed for families of all classes, for it compensated for a loss that was common to all” (Allen 2017: 27f).

Lekegavene, sangene og aktivitetene ment som en støtte til mødre og til bruk i hjemmet.

Det som startet som en utdanning av mødre og barnepassere ble etter hvert til egne institusjoner for barn (den første nær hans hjemsted i Blankenburg i 1837) og utdanningsinstitusjoner for barnehagelærerinner (Allen 2017: 27). På grunn av økonomiske problemer måtte Fröbel appellere til offentlige styringsmakter for å få gjennomført hans pedagogiske idé. Da måtte han også tilpasse innholdet og legitimere barnehagen fra et politisk ståsted og et samfunnsperspektiv. Barnehage og skole ble satt i sammenheng, med barnehage som skoleforberedelse (Osborg 1991: 63). Den ble beskrevet som et mønster for opplæring og oppdragelse, en øvelsesarena for barnehagelærere og en plass for lek med noen allmenne lekemetoder. Den kunne i tillegg bidra til å gi den nye generasjonen moralske

verdier og holdninger som sammenfalt med de et samfunn drevet av lov og orden, selvstendighet og samarbeidsvilje. Frykt for klassemotsetninger og anarkisme var også en motivator hos myndighetene, som med barnehagene ville dempe underklassens misnøye (ibid. 66f, 234).

Fröbels ideer ble godtatt i den grad de sammenfalt med de nasjonale politiske ideologier. I 1851 ble fröbelske barnehager forbudt i Preussen fordi de representerte en risiko for desintegrasjon av samfunnet og religionen. Fröbelsk pedagogikk ble av enkelte sett som et redskap for samfunnsendring og motstand mot den autoritære kirken som oppstod i de liberale, demokratiske revolusjonene av 1848. Barnehagepedagogikken ble sett i sammenheng med arbeid for sosial rettferdighet og kvinners frigjøring. Da revolusjonene av 1848 feilet, ble Fröbel-inspirerte institusjoner forbudt under anklagen om å forsøke å omvende nye generasjoner til ateisme (Allan 2000: 21ff). Daværende minister for utdanning og kunst i Preussen, Karl Otto von Raumer fryktet at barnehagen var en sosialistisk politisk konspirasjon (Baurenschuster & Falck 2015: 604). Fröbels ideer som grunnlag for en offentlig barnehage ble også motarbeidet av kirken. Både de katolske og protestantiske kirkene var skeptiske til barnehagene som ikke hadde noen kirkelig tilknytning. Barnehagene tok i mot barn fra alle religiøse bakgrunner og underviste toleranse fremfor en ortodoks lære. Kirkene ønsket også at barnehagen kun skulle være et tilbud til dårlig stilte familier. Ellers burde barneoppdragelse overlates til hjemmet. Ved inngangen til første verdenskrig var over halvparten av barnehagene i Tyskland administrert av kirkene (Allen 2000: 22, 28f). Både stat og kirke var kritiske til den Fröbelske pedagogikken når den ikke støttet deres sak.

Forbudet ble opphevet i 1960 da en mer liberal statsmyndighet overtok makten i Preussen (Osborg 1991: 68). I den videre spredningen og tolkningen av Fröbels pedagogikk ble metodene skilt fra filosofien bak metodene. I møte med nye krav til målstyring av utdanning i et stadig mer industrialisert og komplekst samfunn ble hans pedagogiske tilnærming også mindre populær. Nytteaspektet ble fremhevet i en mer målrasjonell organisering av samfunnet. Nye kontekster krevde også nye pedagogiske tilnærminger.

Et eksempel på dette er Pestalozzi-Froebel House som ble opprettet av Henriette Schrader-Breymann mot slutten av 1800-tallet i Berlin. Fröbels pedagogikk ble for abstrakt og filosofisk for det urbane samfunnet. Lekegavene ble byttet ut med aktiviteter som skulle gjøre barna kjente med naturen, voksenlivet og hverdagslivet (Allen 2000: 27). Dens formål var å

danne en enhetsskole med et fullstendig utdanningsprogram fra 0-18 år, fra barnehage til arbeidsskolen og utdanning for kvinner som kokker og personale (Osborg 1991: 72, 80). Dette var en av utdanningsinstitusjonene som skulle være med på å spre Frøbels pedagogikk videre til Skandinavia og Norge (ibid. 147, 235). Under første verdenskrig ble det i 1915 publisert en nasjonal-ideologisk undervisningsplan av Deutcher Fröbelverband. Barnehagene var blitt instrumentelle i å vekke nasjonalfølelse og lojalitet til nasjonen (ibid. 87). Oppdraget om å danne en enhetlig institusjon som kunne bidra til å samle og styrke nasjonen under en nasjonalistisk læreplan var blitt forenelig med Frøbelsk pedagogikk (ibid. 81).

Fra å ha blitt sett på som en nasjonal-sosialistisk trussel av de konservative myndighetene i Preussen på 1850-tallet, ble Frøbelske barnehager forbudt under nasjonal-sosialistisk styre under andre verdenskrig (Allen 2000: 32). Nazistiske pedagogiske teorier avskrev Frøbels barnehagepedagogikk og prinsippet om utdanning til frihet:

Kindergaten pedagogy, wrote Nazi theorists, had encouraged softness, sensitivity, and intellectual precocity; by contrast, the National Socialist state aimed to 'raise a hardened generation – strong, reliable, obedient and decent' (Benzing 1941, 7). Although continuing to employ women as kindergarten teachers, National Socialist educators found Froebel's ideal of 'spiritual motherhood' sentimental and effeminate, and called instead for a masculine pedagogy encouraging physical fitness and military toughness. Outdoor activities and competitive sports, even for the smallest children, replaced the Froebel games (Allen 2000: 33).

Frøbels barnehagebevegelse var inspirert av romantikkens verdensbilde som konkurrerte med nazistenes. I Frøbels tid ble alle, menn og kvinner, oppfordret til å bruke og utvikle deres evner til rasjonell tenkning, estetisk sensibilitet og dyp følelse. Sterke følelsesuttrykk og intimitet i familien ble viktigere ideal, også for menn. Fröbel motsatte seg også kirkens ortodokse, "maskuline dogmatisme" og så det feminine som den høyeste religiøse verdi (Allen 2017: 24). Han så det feminine og det maskuline som likeverdige – og opphøyde det feminine og morsrollen som essensiell for barna og samfunnets utvikling (Fröbel 1899: 165ff): "Folkeslagenes Skæbne i langt højere Grad ligger i Kvindernes, i Mødrenes end i Magthavernes Haand", mente Fröbel – en visjon som ikke var forenelig med et nasjonalistisk utdanningsprogram (Osborg 1991: 60). Etter krigen ble den Frøbelske barnehagen tillatt.

I dag er hoveddiskusjonene om barnehagen i Tyskland knyttet til hvilken effekt barnehagen har på forholdet mellom familie og stat, mellom privatsfæren og offentligheten. Barnehagen har blitt tema for spørsmål om reguleringen av grensene for nasjonal politikk (Allen 2000: 37). Både i sin opprinnelse på 1800-tallet og i dag kan barnehagen forstås som en respons på et nytt og mer komplekst, sammensatt samfunn preget av raske endringer. Dens formål er å bevare den gode barndom i den nye generasjonen og slik være med å forme det gode samfunn. Etter hvert har dette også blitt et politisk anliggende. Det har blitt økt oppmerksomhet om barn og barndom, og barnehagens betydning og potensiale som virkemiddel som del av en nasjonal politikk.

Fröbel konkretiserte og skapte et helhetlig pedagogisk system med en lærerutdanning for ideene og spiritualiteten som Pestalozzi og romantikken representerte. Disse ideene ble så spredt i Europa og USA i siste halvdel av 1800-tallet. Her ble de fortolket, tilpasset og endret til å passe de lokale forholdene – også i Norge.

### **3.3 Barnehagen innlemmes i norsk nasjonsbygging**

Fröbel fikk innflytelse på skandinavisk barnehagesamarbeid og etter hvert statlig drevne barnehager. Både Frøbels pedagogikk og Henriette Schrader Breymann sine tolkninger av denne gjennom Pestalozzi-Fröbel-Hause skulle påvirke skandinavisk og norsk barnehagevirksomhet (Osborg 1991: 52). Frøbelske ideer ble spredt gjennom ugifte middelklassekvinner som oppsøkte respektable yrker og utdannet seg ved barnehagelærerutdanningene i København, Kristiania, Berlin, Hamburg, Gøteborg (ibid. 147). Med introduksjonen av Frøbelsk pedagogikk, først ved Bakklandet asyl i 1899, var en av de viktigste endringene at det ble mer tid til lek og selvinstruerende aktiviteter. Frøbels ideer var kjente også før dette og allerede i 1867 ble det holdt kurs i Christiania i hans pedagogikk. Men dette ble oppfattet som ideer for en ”barneskole for de bedre Folkeklasser” ifølge magasinet ”Asyl og Skoletidende” (ibid. 46). Den første kommunalt-støttede folkebarnehagen ble opprettet i Oslo i 1920 var inspirert av Frøbels pedagogikk, men frem til 1936 ble denne først og fremst praktisert i private, små daghjem for mer velstående familier (ibid. 147,155).

Den første barnehagelærerutdanningen i Norge gjennom Barnevernsakademiet fra 1935 var basert på Pestalozzi og Frøbels pedagogikk. Dens opprettelse var resultatet av et nært, skandinavisk samarbeid med faste nordiske møter hvert tredje år fra 1925. Dette samarbeidet førte til en felles nordisk grunnforståelse av barnehagen og kan regnes som la grunnlaget for en felles læreplan (ibid. 91f). Den frøbelske frileken og læring i et tilrettelagt, selvinstruerende miljø ble beholdt også på slutten av 1900-tallet. Her ble den derimot kombinert med reformpedagogikken. Denne benyttet utviklingspsykologien som grunnlag for å forstå mennesket og utforme den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Romantikkens og Frøbels spirituelle ramme for utvikling var erstattet med en vitenskapelig og utviklingspsykologisk forståelse av mennesket. Kombinasjonen av Frøbelsk pedagogikk og reformpedagogikk la grunnlag for en ”verdinøytral” barnehage som skulle bidra til samfunnets progressive utvikling. Dette var en idé som også passet godt inn i den sosialdemokratiske ideologien (ibid. 247f). Gradvis ble omsorg for og oppdragelse av barn institusjonalisert og formalisert som en del av norsk velferdspolitik.

Institusjoner for barn under skolealder ble lenge drevet og utformet av lokalt av private aktører – fra det første asylet i Trondheim i 1837. Før utbyggingen av velferdssystemet i etterkrigstiden var det i stor grad private, filantropiske og samfunnsøkonomiske hensyn som var drivkrefter for institusjoner for små barn. Fra å bidra til å opprettholde klasseskille ved at arbeiderklassen kunne svare på stadig høyere krav til produksjon, ble barnehagene etter hvert et tiltak for sosial utjevning av forskjeller (Osborg 1991: 229, 245). Ved økt statlig ansvar for barnehagene ble de også en del av en nasjonalpolitisk og verdimeslige hensyn. I samspillet mellom private pådrivere og statlige vurderinger har barnehagens form og innhold endret seg. For å få realisert sine visjoner har yrkesutøverne vært aktive i å fremme et pedagogisk tilbud til alle barn og å øke statens rolle i å sikre dette (Hammer 2017: 38). Som hos Fröbel krevde dette også et kompromiss. Økt statlig ansvar ble etter hvert også til økt statlig konkretisering av et nasjonalt rammeverk for barnehagens pedagogiske virksomhet.

Sentral konkretisering av barnehagens rammer begynte først rundt 1950-tallet, men la ikke føringer for pedagogisk innhold og arbeidsmåter. Før andre verdenskrig var kontrollene av asyl, daghjem og barnehager konsentrert om hygieniske forhold, utført lokalt av det kommunale helserådet. Dette tilsynet var først og fremst av asyl og daghjem som ble benyttet av økonomisk vanskeligstilte familier. I 1947 ble det derimot lovfestet en systematisk statlig kontroll av alle institusjoner på dagtid for småbarn. Alle slike daginstitusjoner ble innordnet

som ”barnevernsinnretninger” (Korsvold 1998: 85). Det sosiale og det pedagogiske hensynet ble et offentlig engasjement. Sosialdepartementet skulle godkjenne og føre tilsyn som sentral myndighet for alle barnevernsinnretningene. Med dette ble pedagogiske institusjoner for barn under skolealder en del av sentralisert sosialpolitikk og ansett som forebyggende barnevern. I tillegg til denne første loven ble det gitt statstilskudd til oppstart av barnehager fra Statens Barnevernsfond (som også finansierte statlig kontroll og tilsyn) og vedtatt sentrale retningslinjer for helserådenes lokale tilsyn i 1949 (ibid. 85ff).

Samme år som staten ble kontroll- og tilsynsmyndighet ble det opprettet to komiteer som så nærmere på statens forhold til daginstitusjonene. Barnevernskomiteen og Samordningsnemda konkluderte begge med at staten burde øke sin kontroll og styring med daginstitusjonene. ”Det var tydelig at dette utvalget mente at barnehagene i fremtiden burde spille en sentral utdanningspolitisk rolle som pedagogiske institusjoner” (ibid.). Dette var viktig for å realisere målet om en institusjon for alle barn – som et ledd i folkeoppdragelsen (Korsvold 1998: 20). Noen slike kommunale folkebarnehager (for barn fra 5 til 7 år) med lignende ideal var blitt innført i på 1920-tallet i Oslos arbeiderstrøk. Dette var etter initiativ fra privatpersoner, for å bedre barnas overgang til skolen (Osborg 1991: 153f). Dette var også en begrunnelse brukt av Samordningsnemda. Utbygging av daginstitusjonene ville inkludere førskoleklasser for 6-åringer som opptakt til folkeskolen (Korsvold 1998: 91). På sikt burde daginstitusjonene flyttes til Kirke- og undervisningsdepartementet.

Komitéarbeidet førte til den første offentlige rammen for daginstitusjonene i 1954 kalt *Forskrifter for daginstitusjoner for barn*, utgitt av Sosialdepartementet. Denne var felles for institusjoner rettet mot barnevern og andre pedagogiske institusjoner. Barnevernskomiteen fremhevet den sosiale samfunnsoppgaven fremfor den pedagogiske. Dette bar også forskriftene preg av. De inneholdt ikke konkrete føringer for det pedagogiske innholdet, men innførte standarder som antall tillatte oppholdstimer, lokalene og personalets kvalifikasjoner. Daginstitusjonens formål var å sørge for barnas trivsel og trygghet. Kroppslig avstraffelse ble forbudt. Denne første loven var lite detaljert, men ble fulgt opp med et omfattende regelverk til bruk som ”den ideelle rettesnoren” for daginstitusjonenes virksomhet. Særlig viktig var det dobbelte idealet om å etterligne det harmoniske familiehjemmets intime atmosfære, og profesjonalisering av yrkesutøvelsen gjennom krav til utdanning. Som følge av loven måtte alle daginstitusjoner ha en plan for den pedagogiske virksomheten. Det pedagogiske innholdet ble derimot ikke konkretisert, annet enn at leken skulle ha en dominerende plass og

gode vilkår i daginstitusjonene. Retningslinjene regulerte hovedsakelig lokalene, leken, personalets kvalifikasjoner, barnegruppens størrelse og hygieniske forhold. Disse kvalitetskravene ble både brukt som vurderingsgrunnlag for de kommunale Barnevernsnemndene og som styringsdokument for lokale aktører (Korsvold 1998: 92-100).

Økt statlig kontroll og styring av daginstitusjonene kan sees i sammenheng med den generelle utbyggingen av velferdsstaten som begynte på 1950-tallet og fortsatte ut i 1970-årene (Korsvold 1998: 82). Selv om antall daginstitusjoner økte på 50- og 60-tallet var det fortsatt bare en liten prosentandel småbarnsforeldre som benyttet seg av disse. Presset på utbygging økte derimot kraftig mot slutten av 60-tallet og inn i 70-tallet. Dette var mye på grunn av den økte andelen gifte kvinner som skulle inn på arbeidsmarkedet (ibid. 104). Fra starten til slutten av 70-tallet vokste andelen yrkesaktive kvinner stort og fremveksten av toinntektsfamilien kjennetegnet denne perioden (ibid. 113). På 1960-tallet var den viktigste endringen knyttet til innføringen av faste, statlige innskudd til daginstitusjonene fra 1963, som ga økte økonomiske ressurser (ibid. 111).

På 1970-tallet fikk daginstitusjonene en ny samlebetegnelse som "barnehager" og for første gang sin helt egen lov. Den ga kommunene ansvaret for å utrede behovet for barnehager og sørge for utbygging av tilbudet. Det offentlige overtok ansvaret for barnehagenes utvikling (Korsvold 1998: 134). Barnehagene skulle være et tilbud for *alle* barn – ikke bare for bestemte grupper. Dette gjorde også at en la til rette for stor variasjon i typen tilbud. Barnehagen skulle fortsatt være for barnas og familienes skyld, og det ble verken formulert et bestemt pedagogisk innhold eller et samfunnsmandat for barnehagene. Likevel hadde barnehagen sentrale funksjoner som sosialpolitisk virkemiddel i håndteringen av flere samfunnsutfordringer. En voksende økonomi "på terskelen til oljealderen" betød også økt behov for arbeidskraft, noe barnehagene bidro til gjennom tilsyn av barna. Med unntak av sosial utjevning av økonomiske forskjeller i befolkningen var det fortsatt lite politisk interesse for barnehagenes samfunnsfunksjon eller positive virkninger for barn, familier eller samfunn i et langtidsperspektiv. Barnehagen ble sett som et velferdstilbud til familier og til støtte for barns trivsel og utvikling i et omskiftende samfunn (ibid. 115f).

Hvilken rolle skulle barnehagen få i forhold til det nasjonale? Det var lang tradisjon for å støtte opp om det nasjonale fra asylene som ble til under nasjonsbyggingen på 1800-tallet. Fortellinger fra både Bibelens og "Fedrelandets historie" stod på asylenes pedagogiske



program fra 1840-tallet (Osborg 1991: 39). Hvordan ble det til at den nasjonale barnehagepolitikken fikk ansvar også for utformingen av verdigrunnlag, pedagogikk og arbeidsmåter for barnehagen?

I Norge kan dette sees i sammenheng med motreaksjonen på den økende verdipluraliseringen som har funnet sted fra 1970-tallet til i dag. Tidligere var det en uviktig perifer side ved daginstitusjonene hva slags ”innhold, livssynsretning eller verdimeslige forankring” de hadde (Osborg 1991: 128ff). Den kristne kulturarven ble oppfattet som en selvsagt del av samfunnets normer og verdier (ibid. 129). Dette måtte nå gjøre eksplisitt og det ble stor debatt om hvorvidt barnehagen skulle ha en kristen formålsparagraf. I 1975 ble dette spørsmålet delegert til kommunene. Hjemmets stilling stod sterkt i å bestemme oppdragelsens verdisyn. I 1983 ble derimot kristne grunnverdier fellesgrunnlaget for den norske barnehagen, med unntak for private barnehager. Debatten om denne formuleringen fortsatte frem til lovendringen i 2008 som blant annet inkluderte humanistiske grunnverdier som vårt felles nasjonale oppdragelsesgrunnlag. Dette var en samordning av barnehagen og skolens formål og innhold som skjedde som følge av overflyttingen av barnehagen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006 (Spernes & Hatlem 2013: 47). Utviklingen av barnehagens offentlige pedagogiske plattform har også vært et spørsmål om barnehagens forhold til skolen – som fra begynnelsen hadde et uttalt kristent formål (Osborg 1991: 128). Dette realiserte idealet om den nasjonale enhetsskolen fra Frøbels tid.

Utformingen av et felles pedagogisk grunnlag for innholdet i barnehagen må sees i sammenheng med hvordan nasjonsbyggingsprosjektet endres i et mer mangfoldig samfunn. Et helhetlig utdanningssystem og en felles pedagogisk plattform er en motvekt mot nasjonal fragmentering og disintegrasjon. Som følge av økt religiøs og kulturelt mangfold blir dette særlig aktuelt på 1990-tallet. Datidens kirke- og undervisningsminister Gudmund Hernes fra Arbeiderpartiet viser tydelig behovet for en ny nasjonsbyggingsfase med nye pedagogiske styringsdokumenter for utdanning som virkemiddel:

Altså siden samfunnets topografi – dets basis – virker splittende, må vi i Kongens Råd arbeide for å samle. Og da er statsmannsgrepet dette: Det som oppløses av en naturlig infrastruktur, må vi bøte på ved å påvirke personlighetsstrukturen. Basis er vrang, vi får det igjen ved å omforme overbygningen... Det er tankene som må løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen... Vi skal drive nasjonsbygging og

trenger da en fastere, en felles basis: Troens grunn... Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner. Og vi må kunne sjekke om det som læres i praksis er i pakt med læren i teori. Altså trenger vi godkjenningsordninger oppsatt etter kongelig befaling. Og i denne sak gjelder som kjent: Kongen det er meg” (Hernes 1992: 36f).

Barnehagens offisielle verdigrunnlag, innhold og arbeidsmåter blir viktigere å presisere, skriftliggjøre og kontrollere i perioden fra 1975 til i dag. På en måte kan vi kalle dette en ny fase i norsk nasjonsbygging. Barnehagen spiller en sentral rolle her fordi den angår livets første fase og barns primærsosialisering, men også religion og livssyn. Kontroll over primærsosialisering er sammen med samhold i religiøse eller sekulære organisasjoner to av hovedkriteriene for etniske gruppers overlevelse (Tägil 1994: 308). Det kan også fra Hernes’ perspektiv forstås som en forutsetning for nasjonalt samhold inn i det tjueførste århundret. Norge og Norden var på 1940-tallet et av verdens mest homogene samfunn språklig og kulturelt (ibid. 312). Den økende pluralismen – også religiøst og verdimeslig – stiller nye spørsmål om innholdet i et nasjonalt fellesskapsgrunnlag.

Likesom spredningen av Frøbels pedagogikk var en respons på store samfunnsendringer på 1800-tallet knyttet til industrialisering, svarer også dagens statlige pedagogiske rammeverk på noen sentrale utfordringer i samtiden. Selv om de har ulike svar, forblir det sentrale spørsmålet det samme: Hvordan forene og bygge nasjon? Begge konkretiserer en helhetlig pedagogikk, med innhold, arbeidsmetoder og verdiformål. Begge søkte å inspirere til noen bestemte verdier og praksiser i institusjonene og familiene – i tillegg til å bidra til barns utvikling og gode barndom. Fröbel viste at det er av betydning hva slags miljø barnehagen skaper, hvilke leker og aktiviteter den tilbyr og hvordan den forholder møter og forstår barn og barndom. Hans pedagogikk bygget på at det er en direkte sammenheng mellom miljøet i barnehagen og hva barna lærer om seg selv og omverdenen, hvordan de forstår livet og deres plass i det. Frøbels ideer manglet derimot en fullstendig struktur for å implementere disse i stor skala, med unntak av barnehagelærerutdanningen han startet. Han så dette som et bidrag til nasjonens utvikling og menneskeheten som helhet, ikke et redskap til nasjonal politikk.

Spredningen av hans ideer er preget av privat engasjement og fortolkninger tilpasset nye tider og steder. Kulturell likhet var viktigere enn geografisk nærhet i denne overføringen, i første omgang til Europa og USA. Delingen og transformasjonen av barnehageideen skjedde

gjennom sosial interaksjon og felleskulturelle trekk (Baurenschuster & Falck 2015: 601f). Dette førte samtidig til store variasjoner i uttrykk, som utviklingen av den særegne barnehagetradisjonen i Norden og Norge. ”The kindergarten is a diasporic institution, global in its identification, and... local in its execution” (Wollons 2000: 2). Innenfor en nasjonalpolitisk kontekst er denne spredningen av barnehagepedagogikken styrt og regulert. Det etableres noen nasjonale standarder sentralt som så forsøkes forankret lokalt gjennom juridiske og pedagogiske virkemidler. Det er først og fremst som *strukturell prosess* at nasjonsbyggingen skiller seg markant fra den opprinnelige barnehageideen.

# 4 Analysen av styringsdokumentene

## 4.1 Grounded Theory: En ”jordet” analyse

I dette kapitlet presenteres et sammendrag av analysen av styringsdokumentene. Den danner grunnlaget for teorien om utviklingen av en samfunnspedagogikk. Resultatet av et GT-studie er en teori som avdekker et mønster i sosiale prosesser som er både relevant og problematisk for deltakerne (Glaser 1978: 93). Selv om analysen er basert på et begrenset datasett er den mer enn en beskrivelse av hva som foregår i akkurat disse dataene. Analysen fremstilles ikke i sin helhet – alle memoene og kodene som jeg brukte underveis er ikke tatt med slik de heller ikke skal, ifølge Glaser. Hvordan analysen ble til er skissert i metodekapitlet. I analysekapitlet gir jeg et bilde av den siste fasen før teoridannelsen.

Alle delene i kapitlet har bakgrunn i datamaterialet og det brukes mange eksempler fra styringsdokumentene underveis. Teoriens kredibilitet er basert på at alle ideene kan knyttes direkte til datamaterialet. Bruken av eksempler er derimot ikke ment som bevis for teorien:

The assumption of the reader, he should be advised, is that all concepts are grounded and that this massive grounding effort could not be shown in a writing. Also that as grounded they are not proven; they are only suggested. The theory is an integrated set of hypotheses, not findings. Proofs are not the point (Glaser 1978:134).

I dette kapitlet presenteres hovedutfordringen og hovedkategoriens utvikling som grunnlag for formulering av teorien – som er tema for neste kapittel.

## 4.2 Hovedutfordringen: Nasjonsbygging i en ny tid

Hovedutfordringen i tekstene er basert på deres samfunnsanalyse av fortid, nåtid og fremtid. Hvordan var samfunnet før? Hvilke utfordringer står samfunnet ovenfor i dag? Hvordan bør samfunnet se ut i fremtiden? Disse henger sammen og danner en helhetlig fortelling om barnehagens samfunnsmandat.

Barnehageloven og rammeplanen er en fortelling om det norske samfunnet og dets verdigrunnlag. Fra å ikke ha noen verdimeessig forankring i den første loven av 1975, har barnehagen vært basert på enten ”kristne grunnverdier” (Barnehageloven 1983, §1, 2.ledd) eller ”grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” (Barnehageloven 2008, §1, 1.ledd). Den siste formuleringen viser en enda større grad av historieskriving der ”arv og tradisjon” blir sentrale begreper i loven. Dette representerer en nasjonsbyggingsprosess som danner et nasjonalt selvbilde, nasjonale verdier og stadfester en nasjonal religiøs tilknytning. Det tegnes et bilde av en tidligere ”enhet” som nå utfordres og må bekrefte på nytt for å sikre fremtiden.

Det er flere kilder til usikkerhet i samtiden. Den sentrale samfunnsendringen er økende kulturell ulikhet i befolkningen. Fra RP1996 er det stadig mer sammensatte, flerkulturelle samfunnet den eneste av samfunnsendringene som er beholdt og nevnt i samfunnsmandatet i RP2006/2011:

Mobiliteten og internasjonaliseringen i verdenssamfunnet har medført at også vårt eget samfunn i løpet av relativt kort tid er blitt langt mer sammensatt og flerkulturelt. Sosiale, kulturelle, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen gjør at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer (RP 1996: 16).

Geografisk mobilitet og økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere... Sosiale, *etniske*, kulturelle, *religiøse*, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen gjør at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer (RP 2006: 7, RP 2011: 8, min kursivering).

Det norske rommer flere identiteter enn tidligere. I RP2006/2011 fremheves også etniske og religiøse forskjeller som økende. Raske samfunnsendringer som denne gir opphav til problemet om å skape tilhørighet i det norske samfunnet og å sikre samfunnets kontinuitet og samhörighet. Mens samfunnsmandatet i 2006 konsentreres om kultur og en ny forståelse av hva det vil si å være ”norsk” i 2006 (RP 2006: 7), fortsetter dette fokuset i 2011 (i forbindelse med den nye barnehageloven i 2008). Her legges det blant annet til et bilde ved samfunnsmandatet som viser barn med ulike hudfarger i snøen (RP 2001: 9). Det kan spores en økende interesse i styringsdokumentene for tilhørighet og mangfoldet i befolkningen fra 1995 til 2006 til 2011.

Tilhørighet på tvers av mangfold er et sentralt tema for barnehagens styringsdokumenter, også for fremtiden. Det bekreftes av at det i mai 2017 ble holdt en nordisk konferanse i Oslo om hvordan barnehage og skole kan bidra til større tilhørighet og mindre utenforskap hos barn og unge. I slutten av samme måned blir en annen barnehagekonferanse arrangert Nordiske Impulser med tittelen ”Med fremtiden på fanget”. At ”tilhørighet” er valgt som begrep istedenfor ”samhörighet” sier noe om den statlige strategien. Målet er å skape tilhørighet til et etablert fellesinnhold som kommer til uttrykk i styringsdokumentene.

Barnehagen fremstår som sentralt og nyttig redskap for å møte fremtiden. I RP1996 er ”Samfunnsendringer – framtid” en egen overskrift (RP 1996: 15). Den ser lange utviklingslinjer fra fortid til fremtid og ser for seg hvordan endringene vil kunne påvirke det norske samfunnet i fremtiden. Barnehagen forstås som ”motvekt” og tiltak mot mange av disse endringene som barns oppvekstvilkår, familieliv, arbeidsliv, teknologi, økonomi, miljøspørsmål, globalisering og endringer i demografi og befolknings-sammensetning – hvorav alle presenteres som utfordringer. Noen eksempler er flytting og skilsmisser, faren for overstimulering ”i dagens data- og mediasamfunn”, arbeidsledighet, omsorgssvikt, ”vold, kriminalitet, mobbing og problemadferd hos barn og unge” (RP 1996: 15ff). Generasjonsgapet problematiseres og man frykter ”...brudd i overføringen av sosiale normer fra voksne til barn” (RP 1996: 45). I barnehagens styringsdokumenter forstås i stor grad samfunnsendringer som samfunnsutfordringer.

Denne samfunnsanalysen representerer noen etiske, filosofiske og politiske betraktninger. Den representerer i seg selv ikke en religiøs virkelighetsoppfattelse. Samfunnet og dets utfordringer forstås i en verdslig, nasjonal kontekst. Samtidig angår hovedutfordringen

spørsmålet om det gode liv og det gode samfunn, om definisjonen av fred og om hva som er veien til ”frelse”. Tilhørighet til samfunnet og bevaring av fellesskapsverdier og samfunnets integrasjon er en nøkkel til svarene på disse spørsmålene, ifølge styringsdokumentene. Til dette trengs også en ny nasjonal selvforståelse. Hovedutfordringen er å forene og bestå:

*Hvordan drive nasjonsbygging i et sammensatt samfunn preget av raske endringer?*

Hovedutfordringen kan løftes ut av den konkrete konteksten som datamaterialet sikter til og gjøre oppgaven relevant for andre studieområder. Den kan også forstås som ”Hvordan skape tilhørighet?”. Å forene og bestå kan knyttes til overlevelse. Nasjonsbygging sørger for overlevelse; både konkret som overlevelse av gruppens medlemmer og *overlevering* av gruppens tradisjoner for å sikre kontinuitet og samhörighet. Det ene blir avhengig av det andre: Overlevelse krever overlevering. Teorien vil kunne være et perspektiv på gruppeidentitetsdannelse generelt, og nasjonsbygging spesielt. Hvordan styrke enhet og fellesskap i en tid preget av økende mangfold og raske endringer, gjennom statlige pedagogiske verktøy som barnehagens styringsdokumenter?

### **4.3 Kjerne kategorien: Samfunns pedagogikk**

Kjerne kategorien er hovedtendensen som behandler hovedutfordringen og grunnlaget for teoridannelse. I dette tilfelle er kjerne kategorien også en strukturell prosess, som beskrives nærmere i neste kapittel. Dette kapitlet fokuserer på kjerne kategoriens dimensjoner og egenskaper. Disse ble utviklet gjennom en systematisk analyseprosess som skissert i metodekapitlet. Hovedtrekkene i denne prosessen tydeliggjøres for at helheten som utgjør kjerne kategorien skal forstås ut fra delene.

Kjerne kategorien i dette studiet er ”samfunns pedagogikk” – et begrep som består av to deler: ”samfunn” og ”pedagogikk”. Begrepet oppstod gjennom kodings- og sorteringsprosessen. Dette var to kategorier som gikk igjen i tekstene, etter hvert som uløselig knyttet til hverandre. Deler av tekstene som refererte til pedagogiske ideer kunne best forstås ved å se dem i sammenheng med samfunns konteksten. RP1996 skulle nettopp bidra til å se pedagogikken i lys av samfunnet, ”å se oppdragelse, omsorg og tilsyn i et samfunns perspektiv” (RP 1996: 8). RP2006/2011 påpeker at ”Både foreldre og personale må

forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat og verdigrunnlag som det er personalets oppgave å forvalte” (RP 2006: 15, RP2011: 20).

Samspeillet mellom det sosiale og det pedagogiske står sentralt i styringsdokumentene. Først vil jeg gjøre rede for samfunnssiden av tekstene og deretter den pedagogiske for til slutt å se hvordan de to henger sammen og utgjør kjernekategori ”samfunnspedagogikk”. To gjennomgående, sentrale hovedtendenser er økende konkretisering av barnehagens samfunnsmandat og lokal forankring av dette gjennom barnehagens pedagogiske virksomhet.

### **4.3.1 Samfunnsforståelsen i samfunnspedagogikken**

Barnehagen representerer en strategi for utvikling av en nasjonal identitet, felles verdier og en offentlig religionsforståelse. Disse kommer til uttrykk gjennom den statlige organiseringen og institusjonaliseringen av barndommen og utviklingen av barnehagens samfunnsmandat. En sammenligning av barnehageloven og rammeplanen fra 1975 til 2011 illustrerer hvordan barnehagen har blitt til en nasjonal samfunnsinstitusjon.

#### **Barnehagens samfunnsmandat**

Utviklingen i styringsdokumentene viser en gradvis større statlig involvering og engasjement for barnehagen. Dette kommer til syne gjennom økt konkretisering av barnehagens innhold og oppgaver. De tre sentrale leddene av formålsparagrafen gir et bilde av denne utviklingen. Den påfølgende historiske utviklingen av styringsdokumentenes bygger på den første formålsparagrafen i 1975. Den var formulert i én setning:

Formålet med denne lov er å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (Barnehageloven 1975, §1).

Styringsdokumentene er kumulative og bygger på ordlyden de foregående utgavene. Noe er lagt til og noe er trukket fra. Denne første formuleringen kan til eksempel gjenkjennes i den første setningen i alle de etterfølgende formålsparagrafene. Underveis er det blitt gradvis mer definert og detaljert hva som menes med de ulike begrepene. ”Barn” ble til ”barn under opplæringspliktig alder” (Barnehageloven 1995, §1, 1.ledd). ”Gode utviklings- og aktivitetsmuligheter” ble til å ”ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og



danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Barnehageloven 2009, §1, 1.ledd). Her er det også lagt til to lengre ledd om hva barna skal lære og hvordan dette skal gjøres. Til eksempel skal barna ”lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen” (ibid. 2.ledd) og ”Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi” (ibid. 3.ledd). Uttrykket ”samarbeid og forståelse” i barnehagens relasjon til hjemmet er beholdt fra 1975 til i dag. ”Nær” er derimot tatt vekk i den siste formålsparagrafen av 2008. En mulig konsekvens av den økende statlige konkretiseringen i barnehagens samfunnsmandat er at nærheten i det gjensidige samarbeidet mellom barnehagen og barnas hjem svekkes.

Foreldresamarbeidet står fortsatt sterkt i de nyeste styringsdokumentene, men barnehagens selvstendige samfunnsmandat er gjort tydeligere. Tidligere skulle barnehagen ”hjelp til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier” (Barnehageloven 1983: §1, 2.ledd). Denne tydelige komplementære støtterolle reduseres noe når barnehagen i 2008 får sitt eget uavhengige, spesifiserte verdigrunnlag og samfunnsmandat. Formuleringen ”hjelp til” ble beholdt frem til 2005 og er tatt ut i den nye loven. Den nyeste formålsparagrafen er også mer detaljert i beskrivelsen av barnehagens verdigrunnlag. Her er det verdigrunnlaget for barnehagen endret til:

... grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene” (Barnehageloven 2008: §1, 1.ledd).

I tillegg til disse nevnes lengre ned i paragrafen pedagogiske prinsipper som barns rett til medvirkning og barnehagens rolle i å ”fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” (Barnehageloven 2008: §1, 3.ledd). Fra å være det andre leddet har verdigrunnlaget blitt en integrert del av dette første leddet i den nyeste formålsparagrafen, sammen med barns utvikling og nært samarbeid med hjemmet. Dette tilsier en høyere vektlegging av barnehagens samfunnsfunksjon og rolle i dannelsen av verdifelleskap.

Gjennom en historisk analyse av formålsparagrafen synes en gradvis økende konkretisering av samfunnsmandatet, sammen med en større åpning for dennes lokale uttrykk og forankring. Det tredje leddet av formålsparagrafen ble introdusert sammen med det andre i 1983. En forankring av barnehagen i ”kristne grunnverdier” fulgte med en mulighet for fritak for

private barnehager (Barnehageloven 1983: §1, 3.ledd). Dette fritaket ble senere utvidet med muligheten for barnehager eiet eller drevet av private aktører eller menigheter i Den norske kirke å ”fastsette særlige bestemmelser om livssynsformål” (Barnehageloven 1995: §1, 4.ledd). Det åpnes for å fastsette egne livssynsformål i private barnehager og barnehager i Den norske kirke. Samtidig blir det innført en felles forpliktende rammeplan. Det ble åpnet for større religiøse forskjeller, men også satt noen felles mål som alle barnehager måtte følge.

Senere ble også formålsparagrafens verdigrunnlaget gjort felles for alle barnehager. De nevnte unntakene i barnehageloven ble beholdt uendret frem til den nyeste loven trådte i kraft i 2010. Da forsvant begge disse formuleringene ut av formålsparagrafen og ble tilføyd og omformulert i en egen underparagraf (Barnehageloven 2010: §1a). Her heter det at private barnehageeiere kan bestemme i vedtektene ”at verdiene i loven §1 ikke skal forankres i den kristne og humanistiske arv og tradisjon” (ibid. 1.ledd). Verdigrunnlaget definert i §1 er likevel gjeldende for alle barnehager i Norge, uavhengig av lokal forankring. Private barnehageeiere og barnehager drevet eller eiet av Den norske kirke gis likevel frihet til å gi sitt eget preg på verdigrunnlaget. Her er formuleringen endret fra ”særlige bestemmelser om livssynsformål” til ”særlige bestemmelser om tros- og livssynsformål” (ibid. 2.ledd, min kursivering). Dette gjenspeiler tendensen til i økende grad å åpne for og samtidig regulere religiøst mangfold som nevnt tidligere.

### **Barnehagen som samarbeidspart og brobygger**

Styringsdokumentene blir stadig tydeligere på hva som er barnehagens samfunnsmandat. Rammeplanene tilblivelse i 1996 er i seg selv et uttrykk for dette. Rammeplanen består av forpliktende mål, krav til kvalitet og retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver (RP 1996: 7). Den er fastsatt av departementet og tilpasses lokalt gjennom årsplanen som hver barnehage skal fastsette med utgangspunkt i rammeplanen (Barnehageloven 1995: §2, 8. og 9.ledd). Rammeplanen kan forstås som et implementeringsverktøy for barnehageloven og representerer økende sentralisering av barnehagen.

RP1996 gir fyldige beskrivelser av samfunnet og barnehagens rolle i samfunnsutviklingen. Den legger vekt på at barnehagen er en samfunnsinstitusjon. Barnehagen utfyller en viktig samfunnsoppgave gjennom ”å skape så gode rammebetingelser at familiene kan ivareta omsorgsoppgavene” (RP 1996: 18). Målet er å sammen med hjemmet ”gi barnet de beste forutsetninger for en harmonisk oppvekst og utvikling” (ibid.). Samtidig er fokuset ikke bare

på ”barnas utbytte”, men også på barnehagens ”virkninger utad” (ibid. 37). Den påvirkes av rammefaktorer i samfunnet, men bidrar også selv til samfunnets utvikling (ibid. 19). Barnehagen har en sentral rolle i å forbedre sysselsetting, samfunnsøkonomien og privatøkonomien, men også i ”å formidle og videreutvikle samisk språk og kultur, som forebyggende barnevern, som det viktigste tiltak i integrering av funksjonshemmede førskolebarn og som støtte til innvandrerbarns møte med det norske samfunnet” (ibid.). Barnehagen forstås ikke som en isolert og avgrenset institusjon, men en viktig brikke og ”samarbeidspart” i både ”nærmiljø og storsamfunn” (ibid.). Barnehagens sosiale funksjoner er mange ifølge RP1996.

Det særegne for RP1996 er fokuset på barnehagen som ”brobygger” i samfunnet (RP 1996: 58, 63). Den bygger bro i kraft av å være en aktiv kulturformidler av ”den norske kulturens verdier og tradisjoner” og som møtested for familier med ulike språklig, kulturell og religiøs bakgrunn (ibid. 58). Alle rammeplanene bruker begrep om barnehagen som kulturelt ”møtested” og ”kulturformidler”, men dette fremheves spesielt i RP1996. Her blir også barnehagen en institusjon som bygger bro ”mellom det private og samfunnet”, mellom hjemmet og lokalmiljøet, og storsamfunnet som helhet (ibid. 63). Som et sted der barna tilbringer mye av sin tid har barnehagen et ansvar i å motvirke oppsplittingen av nærmiljøet.

Her påpekes at det foregår en tydelig ”fragmenteringen av samfunnet” (RP 1996: 19). Samfunnet er inndelt i ”adskilte enheter som har liten kontakt med hverandre og gjøre menneskene ukjent for hverandre selv når de bor tett sammen” (ibid.). Barnehagen bidrar også til dette ved å være en slik ”adskilt enhet” som følge av institusjonaliseringen av barndommen. RP1996 beskriver dette som et hovedtrekk ved 90-årene, med økt voksen organisering av barnas tid i 6-åringenes inntog i skolen, skolefritidsordningen (SFO) og organiserte fritidsaktiviteter for stadig yngre barn (ibid.). Barnehagen blir et av de siste gjenværende lokale gruppefellesskap for barn og voksne (118). I en slik kontekst øker barnehagens betydning. Dette er både som en bevaring av rom for barns frie lek, men også som forenende kulturmøte og nettverksbygger. I RP1996 fremstår denne utfordringen som viktigere og mer prekær enn i senere versjoner.

### **Barnehagen som grunnlag for nasjonal identitet, selvforståelse og verdier**

Rammeplanene viser endringer i forståelsen av ”norsk” identitet og kultur. RP1996 bruker begreper som ”den nasjonale kulturarv” (23), ”vår kultur” (ibid.), ”den norske kulturens

verdier og tradisjoner” (58), ”norske barn” og barnehagen som sted for ”systematisk kulturformidling” (ibid.). Til sammenligning introduserer RP2006 uttrykket at det er ”mange måter å være norsk på” (RP2006: 7, RP2011: 8). Norsk-begrepet rommer her et større mangfold enn tidligere. Rammene for nasjonal identitet er utvidet. Felles for alle rammeplanene er konseptet om å utvikle doble identiteter, der barn med andre etniske bakgrunner (som same, nasjonal minoritet eller innvandret minoritet) skal få støtte i å utvikle sin tospråklige og tokulturelle (eller flerspråklige og flerkulturelle) identitet. Den nasjonale identiteten og det norske språket utgjør likevel en overordnet identitet og en felles standard for fellesskap. Barnehagen skal bidra til at barna får del i dette nasjonale fellesskapet.

Rammeplanen i møte med samisk språk og kultur er også et eksempel på endringer i nasjonal selvforståelse. Samisk språk og kultur inkluderes i det norske i RP1996 som en del av ”vår nasjonale arv som alle barn skal møte” (89). Det samiske står i en særstilling som Norges urbefolkning. Denne særstillingen blir derimot mindre tydelig i RP2006/2011. Mens RP1996 har et helt kapittel (89-105) om ”Samisk språk og kultur” til bruk for både samiske og norske barnehager, er dette redusert til et avsnitt på under en side i RP2006/2011 om ”Barnehager for samiske barn” (19/24). I RP2011 er i tillegg et bilde lagt til som viser innhenting av rein ved lassokast, mens noen barn og voksne ser på (25). Informasjon om samisk språk og kultur er tatt ut av rammeplanen og blitt til et eget temahefte (Juuso & Bjørn 2006). I stedet for å være en del av barnehagens felles kulturgrunnlag som i RP1996 har kjennskap til ”samisk kultur og hverdagsliv” blitt til et læringsmål i fagområdet ”Nærmiljø og samfunn” (RP2006: 41, RP2011: 47). Mangfold blir fagliggjort og fremhevet som spesielt, mer enn det integreres som en del av det felles nasjonale identitetsgrunnlaget. På samme måte skal de andre etniske bakgrunnene representert i barnehagen imøtekommes og tas inn i barnehagens kultur. Det partikulære og det som kan skille befolkningen blir mindre fremtredende i rammeplanen som i større grad representerer det som skal forene. En overordnet nasjonal identitet kan synes å få forrang samtidig som det skapes rom for et mangfold av bakgrunner og tilhørighet.

Nasjonale fellesskapsverdier støtter også opp om det som forener. Selv om detaljene i rammeplanen er ulike er de enige om at alle barn og familier skal kunne oppleve tilhørighet til barnehagen. I RP2006 kommer det frem et mål om ”respektfull samhandling mellom etniske grupper” (30). Barnehagens grunnverdier og funksjon som kulturelt møtested bygger på en visjon om fredelig sameksistens mellom ulike grupper i den sammensatte befolkningen. Dette fellesgrunnlaget blir tydeligst gjennom den nyeste barnehageloven og rammeplanen,

der alle barnehager er forpliktet på et felles verdigrunnlag ved loven (Barnehageloven 2010: §1a, 1.ledd).

Forankringen i fellesskapsetiske prinsipper har derimot lenge stått sentralt i den norske barnehagetradisjonen. RP 1996 utdyper ”kristne grunnverdier” som etiske fellesskapsverdier ”som de aller fleste kan enes om” og som spiller en sentral rolle i de fleste religioner og kulturer (24). De to viktigste prinsippene her er ”den gylne regel” (”Alt hva du vil andre skal gjøre mot deg skal du gjøre mot dem”) og ”et moralsk påbud om livslang selvfornyelse” (ibid.). Under disse nevnes også menneskeverd, likeverd, toleranse og respekt for forskjellighet, likestilling, nestekjærlighet og solidaritet, rettferdighet, sannferdighet og ærlighet, fred og forståelse mellom nasjoner og folkeslag, fredelig konfliktløsning uten bruk av vold, samt forvalteransvaret for naturen, kulturen og medmennesker (RP 1996: 25). Alle disse verdiene er rettet mot fellesskap og samhørighet. De representerer en nasjonal samfunnsetikk. Fra å være ”underforstått” ble disse verdiene vedtatt i RP1996. I 2005 ble de videre integrert i Barnhagelovens §2, og i 2008 flyttet opp i formålsparagrafen. Fellesskapsverdiene ble gradvis tydeliggjort og lovpålagte som barnehagens verdigrunnlag.

Dannelsen av en moderne nasjonalstat krever en utvidet fellesskapsetikk og inkludering av alle individer og grupper i et nytt ”vi”. Dette fører med en form for universalisme som best kommer til uttrykk i den seneste barnehagelovens formålsparagraf. Den gir samtidig noe mindre rom for forskjellighet. Høyere grad av konkretisering av fellesgrunnlag og samfunnsmandatet gir mer strømlinjeforming blant barnehageinstitusjonene. Innføring av en felles rammeplan for barnehagen i 1996 markerte en endring fra ”relativt få konkrete holdepunkter fra samfunnet ved utforming av det pedagogiske innholdet” (7). RP2006 påpeker at alle barnehager uavhengig av formål er ”forpliktet av barnehagelovens øvrige bestemmelser, rammeplanen og regelverket for øvrig” (10). RP2011 påpeker at ”Det er ikke adgang til å unnta seg verdiene i formålsbestemmelsen og deres forankring i menneskerettighetene” (14). Menneskerettighetene defineres som et minste felles multiplum.

En slik offentlig bestemt abstrakt universalisme definerer en ny standard for ”det norske” og det nasjonale enhet. Inkorporeringen av internasjonale konvensjoner i norsk lovgivning preger også endringene, som FNs barnekonvensjon som ble inkorporert i norsk lov fra 2003 (RP2006: 4). Fra å være konsentrert om å bidra til barns utvikling i ”nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” i 1975, har hensynene som preger barnehagens formål økt i omfang og styrke frem til i dag.

## **Barnehagen som uttrykk for religionspolitikk**

Er religion av betydning for barnehagen som samfunnsinstitusjon? Religion som begrep brukes på tre ulike måter i styringsdokumentene – som grunnlag for verdier, som høytider og tradisjoner og som fagområde. Begrepet dukker opp som i formålsparagrafen som ”kristne grunnverdier” og ”grunnverdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon”. Religion kommer også til uttrykk gjennom markeringen av høytider i barnehagen. I RP1996 er høytider nevnt under seksjonen om ”Barnehagens verdigrunnlag”. Det nevnes i forbindelse med private barnehagers rettigheter til å fastsette andre formålsbestemmelser. Her påpekes det at alle barnehager, uansett formål, skal gi barna innblikk i ”vår kultur” gjennom ”skikker og tradisjoner i forbindelse med høytider og merkedager i livet” (RP 1996: 24). Det tas for gitt at de kristne høytidene er en del av samfunnet og det kulturelle fellesskapet. Senere påpekes det at andre høytider representert i barnegruppen også skal markeres (70). I RP2006/2011 er høytidstemaet flytte til fagområdet som omhandler religion. Kjennskap til ”kristne høytider og tradisjoner” og ”tradisjoner knyttet til høytider i andre religioner og livssyn som er representert i barnegruppen” er gjort til to ulike punkter i RP2006 (41) og ett felles punkt i 2011 (47). Kristendommens særstilling reduseres, i tråd med endringene i barnehageloven.

Gjennomgående i styringsdokumentene er et økende skille mellom religion og samfunn. Felles for alle rammeplanene er skillet mellom at høytidene skal *markerer* i barnehagen, og *feires* i hjemmet. Religion som tro hører til i det private. Religion fremheves også som tema i ett fagområde i alle rammeplanene. I RP1996 er det del av det første av fem fagområder som beskrives kalt ”Samfunn, religion og etikk” (65). I RP2006/2011 dette faget delt i to, mellom ”Nærmiljø og samfunn” og ”Etikk, religion og filosofi” – her er religionsfaget det femte av syv fagområder. ”Religion har lagt premissene for verdier og holdninger, og kristendommens spor i vår kultur er mange” (RP1996: 66). Den delen av religion som angår tro og lære tilhører hovedsakelig hjemmet og det private: ”Lovens krav om forståelse med barnas hjem angir rammer for formidlingen av kristen tro og lære i barnehager som ikke har særskilte livssynsvedtekter” (ibid. 69). Den religiøse forankringen av verdiene i formålsparagrafen er underordnet og verdiene kan også kalles ”samfunnsverdier”. Ut fra en slik forståelse kan vi si at religion ikke er en relevant kategori for studiet av barnehagens samfunnsmandat, utover dens innflytelse på samfunnsetikken og fellesmarkeringer av høytider.

Skillet mellom religion og samfunn, mellom det private og det offentlige, mellom barnehage og hjemmet er tydeligere i de nyere rammeplanene. RP1996 virker å gi større rom for uttrykk av religiøse livstolkninger. Her brukes begreper som ”Gud” flere ganger i tekstene, til eksempel i forklaringen av den gyldne regel: ”Den kristne tro har en radikal formulering av regelen som sier at det er Guds vilje at du skal elske din neste som deg selv” (RP 1996: 24). Det er ganske utenkelig for de fleste at Gudsbegrepet ville blitt brukt i RP2006/2011 og det blir det heller ikke. Religiøse verdier er ikke ansett som passende fellesskapsgrunnlag og kan i stedet virke truende i møte med den universalistiske fredsforståelsen i verdigrunnlaget. Det delvis konkretiserte nasjonale fellesskapsgrunnlaget er basert på samfunnsverdier.

### **4.3.2 Pedagogisk praksis i samfunnspedagogikken**

Pedagogikk er en type lim i samfunnet. Fra 1996 har staten fått større innflytelse på og ansvar for ”den innholdsmessige siden av barnehagen” (RP 1996: 14). Den setter noen felles mål og rammer, men spesifiserer også pedagogisk innhold og arbeidsmåter. Barnehagens rolle som kulturformidler og forvalter av et samfunnsmandat er samtidig kunnskapsformidler.

Pedagogikk er et samlebegrep for ”oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder” (Imsen 2011: 7). Gjennom barnehagens styringsdokumenter kombineres alle disse gjennom et pedagogisk program som forankres og tilpasses til lokale forhold gjennom barnehagens årsplaner. Programmet bygger på et helhetlig læringssyn med formelle og uformelle læringsstrategier. De uformelle er de mest sentrale og virkningsfulle i barnehagepedagogikken i styringsdokumentene. Det er også her pedagogikk som ”samfunnslimet” kommer tydeligst til uttrykk.

Gjennom rammeplanen skapes et felles grunnlag for pedagogisk innhold og metoder i barnehagen. Det gir noen svar på *hvordan* barnehagen skal oppfylle sitt samfunnsmandat. Ved skriftliggjøring av pedagogiske prinsipper og fagområder gjøres rammeplanen til en standard. Det fungerer som vurderingsgrunnlaget for barnehagens pedagogiske virksomhet. Den er også grunnlaget for barnehagelærerutdanningen. Dette henger sammen med tendensen til sentralisering og konkretisering av barnehagens innhold og oppgaver som beskrevet i forrige del. Mens det tidligere var ”få konkrete holdepunkter fra samfunnet ved utforming av det pedagogiske innholdet” blir pedagogikken i 1996 en del av styringsdokumentene (RP 1996: 7). Mens RP1996 ikke legger detaljerte føringer for innholdet eller arbeidsmåtene gir den lange, fylldige beskrivelser av målene for de ulike fagområdene.

I RP2006/2011 er dette noe endret. Her gis det relativt korte beskrivelser av hvert fagområde i en paragraf. Denne er derimot etterfulgt av en lang punktliste av hva barnehagen skal bidra til at barna lærer og opplever, og hvordan personalet kan arbeide for å nå disse målene. Disse punktene for pedagogisk innhold og arbeidsmetode er ikke forslag eller ”muligheter” som i RP 1996 (8), men i større grad formulert som krav til barnehagens pedagogiske virksomhet. Også i barnehageloven legges det ”grunnleggende føringer for hvordan barnehagens skal arbeide” (RP 1996: 21), også i økende grad frem til i dag med en stadig mer detaljert beskrevet pedagogikk. Rammeplanens utvikling danner en felles pedagogisk standard og et grunnlag for fellesskap og nasjonsbygging, i møte med endringer i et sammensatt samfunn.

### **Helhetlig læringssyn som grunnlag for samfunnspedagogikken**

Barnehagens pedagogikk bygger på et helhetlig læringssyn. Dette kommer blant annet til syne gjennom barnehagelovene. Barnehagen skal gi barna ”gode aktivitets- og utviklingsmuligheter” (Barnehageloven 1975, 1983, 1995: §1, 1.ledd) og ”ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Barnehageloven 2008: §1, 1.ledd). Begrepet om et helhetlig læringssyn brukes også direkte i rammeplanene (RP 1996: 45, RP 2006, 2011: 5). Selv om pedagogikkens innhold og metoder har blitt mer konkretisert, betyr ikke dette at læring er det samme som tilegnelse av en forhåndsbestemt kunnskap:

Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og må følgelig være nært sammenvevet med omsorg... Med andre ord: Om personalets daglige arbeid med barna og miljøet i barnehagen er preget av omsorg, blir avgjørende for *hva* og *hvordan* barna lærer... Et helhetlig læringsbegrep står i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom... Nytt i denne sammenheng er at den basiskompetansen barna tilegner seg som resultat av uformelle læringsprosesser løftes frem” (RP 1996: 45).

I styringsdokumentenes helhetlige læringsbegrep ligger en økt oppmerksomhet og bevissthet om innholdet og kvaliteten i de uformelle hverdagslige læringsprosessene. RP2006 beholder bare den første setningen og endrer litt på denne. Her står det at ”læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og må følgelig være nært sammenvevd med *lek*,



*oppdragelse og omsorg*” (RP 2006: 25, min kursivering). I RP2011 er dette justert til ”...*lek, omsorg og danning*” (RP 2011: 33, min kursivering). Dannelsingsbegrepet løftes spesielt frem i RP2011 og begrepet er brukt i den nyeste formålsparagrafen (Barnehageloven 2008: §1, 1. ledd).

Helhetlig læring fremheves også i de nyere rammeplanene som barnehagens særpreg: ”Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon. Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler” (RP 2006: 16). I RP2011 er ”oppdragelse” konsekvent byttet ut med ”danning” (21). Danning erstatter oppdragelse som del av barnehagens formål. Danning er et begrep for ”en livslang prosess som blant annet handler om å reflektere over egne handlinger og væremåter” (RP 2011: 15). Dette handler blant annet om å lære ”å håndtere livet” og ”å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap” (ibid.). Et helhetlig lærings syn innebærer en forståelse av at de kunnskapene og ferdigheter vi lærer preges av miljøet de læres i. Graden av barns medvirkning i barnehagens hverdag påvirker til eksempel barns dannelsingsprosess og evne til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (et mål introdusert i RP2006). Et helhetlig lærings syn henger sammen med et helhetlig syn på barn.

Barn formes gjennom samspill med andre barn og voksne og av normene i det daglige sosiale miljøet (RP 1996: 44). Fra et slikt ståsted blir ”de underliggende reglene som til enhver tid preger samværsformene både blant de voksne, blant barna og mellom de voksne og barna” av stor betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet. Verdiene som preger barnehagens fellesskap blir avgjørende for barnas læringsmiljø. Barnehagens pedagogikk handler om å forme barnas dannelsesprosess – deres holdninger, verdier, relasjon til andre og motivasjon til livslang læring (RP 2006: 17). Det er altså minst like mye pedagogisk hensikt bak uformell som formell læring (RP 2006: 25, RP 2011: 33).

### **Økt formalisering av læring**

Barnehagens helhetlige lærings syn inkluderer formelle læringsstrategier. Formell læring vil si planlagte, tidsavgrensede, voksenstyrte aktiviteter i barnehagen. Disse er knyttet til arbeidet med fagområdene i rammeplanen, selv om fagområdene også er relevante i uformelle læringskontekster. ”Fag” er her et bredt begrep som kan forstås som et ”vidt læringsområde med muligheter for opplevelser og erfaringer” (RP 1996: 60). Samtidig er barnehagens arbeidsmåte med disse fagene basert på tverrfaglighet – en læringsaktivitet kan ha elementer

av alle fagområdene (ibid. 61). Et annet viktig prinsipp i forståelsen av fag i barnehagen er progresjon etter spiralprinsippet. De samme fagområdene gjennomgås hvert år med ulike innfallsvinkler og tilpasset barnas alder (RP 1996: 38). Fagområdene ble opprinnelig tenkt som planleggingsverktøy for personalet ”for å sikre barna allsidige og varierte *utviklingsmuligheter*” (RP 1996: 34, min kursivering). I RP2006 er dette endret til å sikre et ”allsidig og variert” *innhold*. Det kan antydes et økt fokus på faglig innhold i rammeplanene.

Som sjanger har rammeplanens beskrivelser av fagområder gått fra å ligne en tekstbok til lister med konkrete vurderingspunkter og krav til barnehagens pedagogiske innhold. Dette samsvarer med tendensen til økt konkretisering av barnehagens innhold. Fagområdenes innholdsside er i RP preget av generelle samlebegreper og lengre lærebok-lignende tekster om de ulike fagene. Til motsetning er faginndelingen og innholdene i RP2006/2011 mer spesialisert, forenklet og konkretisert i RP2006/2011. Fyldige beskrivelser av målene for fagområdet har blitt til lange sjekklister. Det har skjedd en økning i antall fagområder fra fem i 1996 til sju i 2006/2011. Fagene i RP1996 fremstår som mer generelle samlebegreper. I 2006 ble disse mer spesifisert etter innhold og delt opp i emnetittelen. ”Estetiske fag” ble til ”kunst, kultur og kreativitet”. ”Fysisk aktivitet og helse” ble til ”kropp, bevegelse og helse”. ”Samfunn religion og etikk” ble til to adskilte fag – ”Etikk, religion og filosofi” og ”Nærmiljø og samfunn”. ”Natur, miljø og teknikk” skilte ut det matematiske innholdet i et eget fagområde ”Antall, rom og form”. Økt fagspesialisering og fokus på innholdssiden av barnehagens pedagogiske virksomhet.

Rammeplanen av 2006/2011 gir et helhetsinntrykk av økt strømlinjeforming. Helhetlige, komplekse og sammenflettede læringsområder brytes ned og konkretiseres i mål for læring. Dette er blant annet for å bidra til større kontinuitet med skolen så barnehagens fagområder ”i stor grad” samsvarer med skolens (RP 2006: 21). I sin fremstilling blir rammeplanen et mer konkret pedagogisk verktøy som forbinder statlig politikk med barnehagelærerens pedagogiske utdanning og profesjonsutøvelse. Barnehagens styringsdokumenter har som nevnt tidligere stadig flere mål for barnas kunnskaper, holdninger og ferdigheter innenfor hvert fag. Disse ”prosessmålene” skal ”fremme barnas utvikling og læring” og bidra til en ”presisering av personalets ansvar” (RP 2006: 33, RP 2011: 39). Med fagområder og en statlig etablert pedagogisk rammeverk følger også endringer i barnehagelærerrollen.

Den voksne formidlerrollen fremheves i arbeidet med fagområdene – ikke bare som formidlere av kunnskap, men også av tradisjoner, kultur og verdier. Rammeplanen tilstreber en balanse mellom formell og uformell læring (RP 2006: 21). For å bidra til økt tilhørighet i befolkningen, og indirekte til nasjonsbygging, fremheves det planlagte aspektet ved læring. At barns rett til medvirkning må markeres og sikres kan i seg selv forstås som et uttrykk for økende konkretisering, formalisering av og krav til barnehagens pedagogikk. Kan det være slik at også barnehagens verdigrunnlag (samfunnets felles verdigrunnlag) gjøres skriftlig og detaljert i barnehageloven fordi fellesskapet oppleves som utfordret? Styringsdokumentene reflekterer ikke virkeligheten, men hvordan vi ønsker den skal være. Et nyttig perspektiv på innholdet i barnehagelovene og rammeplanene er at de representerer en ideell verden. Prinsippene som nevnes er et uttrykk for samfunnet slik det burde være, ikke samfunnet slik det er.

Formaliseringen og fagliggjøringen av barnehagens offentlige pedagogikk begynner i RP1996 fortsetter frem til i dag. Denne formaliserte felles pedagogikken er bare delvis konkretisert. De konkrete målene og arbeidsmetodene som inngår i barnehagens planlagte læring skal tilpasses og fastsettes lokalt i barnehagens årsplan. Den formelle, konkretiserte pedagogikken fremheves gjennom fagområdene i rammeplanen.

### **Uformell læring som kulturformidling**

Også uformell læring, som utgjør en hoveddel av læringspraksisene i norsk barnehagetradisjon, blir middel for det statlig koordinerte arbeidet med fag og kultur. Uformell læring står i kontrast til formell læring. Det representerer den spontane, kontinuerlige og ofte barnestyrt læringen som foregår hele tiden gjennom samspill, lek, omsorg og hverdagslige gjøremål. Det uformelle er ikke bundet av retningslinjer og sentraliserte krav – det åpner for det unike i en situasjon, i gruppen og i barnet, i likhet med omsorg og oppdragelse/danning. Samtidig er uformell læring, gjennom omsorg og oppdragelse/danning er hovedsetet for kulturformidling. ”Gjennom oppdragelsen overføres verdier, normer, tanker, og uttrykks- og handlingsmåter” (RP 2006 23ff).

I den uformelle læringen ligger også mye av språklæring og identitetsdanning. ”I tillegg til at språket er et bånd mellom mennesker, et medium for samhandling, er språket også den viktigste faktor i utvikling av egenidentitet” (RP 1996: 96). Språk er et eksempel på hvordan uformell læring i barndommen er formende for identitet og tilhørighet. Et av virkemidlene i

fornorskingsprosessen av samene var å forby det samiske språket i skolene for samiske barn. Språket var som kjent en viktig nøkkel til samisk kultur, religion og livsverden. Dette var en strategi i tidligere nasjonsbyggingsprosesser for å skape nasjonal enhet gjennom språklig og kulturell enhet. I dag ser tilnærmingen til språket i institusjoner for barn helt annerledes ut. Aksepten for forskjellighet i nasjonal politikk har vært økende siden etterkrigstiden i de nordiske landene (Tägil 1994: 312). Morsmålet skal støttes som en viktig kilde til identitetsdannelse, mestring og det indre tanke- og følelseslivet (RP 2006: 21). Dette kan kalles en tosporsløsning i språk- og identitetspolitikken som beskrevet tidligere om nasjonal identitet: ”Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barns norskspråklige kompetanse” (RP 2006: 21). Nasjonsbygging i nyere tid krever at morsmålet fremmes i tillegg til det norske språket.

Det åpnes for ”mange måter å være norsk på” og flere identiteter og språk får innpass i det nasjonale fellesskapet. ”Samfunn, religion og etikk” var det første fagområdet fremstilt RP 1996. I RP2006/2011 er ”Kommunikasjon, språk og tekst” det første språkområdet som nevnes. Dette kan illustrere hvordan begge fagområdene har blitt sett på som grunnleggende for identitet, tilhørighet og fellesskap i Norge. Det viser også antydninger til en endring – fra å bindes sammen som samfunn gjennom religion og etikk blir kanskje språket sett som det viktigste fellesgrunnlaget i dag? I tredjeutkastet til ny rammeplan ble det foreslått en endring i teksten om barnehagens samfunnsmandat. Der det tidligere stod ”Det er mange måter å være norsk på” skulle det stå: ”Det er mange måter å kommunisere og være sammen på. Arbeid med språk og kulturell forståelse er derfor sentralt i barnehagens mandat” (Aukland, m.fl. 2014: 4). Arbeidet med å fremme barns språk og kulturell forståelse er en sentral del av moderne nasjonsbygging.

Nøkkelen til språk og kultur, og dermed også til identitet og tilhørighet, ligger i uformell læring. ”Viktige sider ved kulturoverføringen er knyttet til kommunikasjon, språk og tekst” (RP 2006: 34). Dette innebærer blant annet bevissthet om ”etiske, estetiske og kulturell verdier” som kommer til uttrykk i litteratur, fortellinger, tekster, kulturelle uttrykk og det daglige språket som brukes i barnehagen. Her trekkes det frem at ”Personalet bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet” (RP 2006: 31). Både lokale og nasjonale kulturelle verdier bør formidles (ibid). Samtidig skal barnas egen språklige og kulturelle bakgrunn prege innholdet i barnehagen.

Forblir denne innflytelsen på et formelt, tidsavgrenset og planlagt nivå? Eller er barnas hjem med på å forme språk og kultur i barnehagens felles kontinuerlige læringsprosesser?

Tanken om uformell læring ligner den grunnleggende tankegangen i GT. Vi omgis av sosiale prosesser som former oss og som vi kan oppdage. Barn forstås som førsteklasses forskere på slike prosesser som raskt lærer samhandlingsreglene i fellesskapet. Gjennom omsorg, sosialisering, og oppdragelse skjer mesteparten av barnets læringsprosesser:

I dette samspillet med mennesker og ting og gjennom handlinger i sitt nære miljø, erfarer barnet at det finnes en viss sammenheng og bestemte mønstre i tilværelsen. Slike mønstre som gjentar seg i de hverdagslige hendelsene, utgjør byggesteinene i barnets forståelse av sin omverden. Barnet tar på denne måten opp i seg kunnskaper, holdninger og verdier fra omgivelsene” (RP 1996: 40).

Vi formes av mønstrene i fellesskapene vi inngår i. Dette er kanskje barnehagens største bidrag til nasjonsbyggingen fra perspektivet i styringsdokumentene. Barnehagen er stedet der barn tilbringer mesteparten av sin hverdag og danner et uformelt læringsmiljø. Styringsdokumentene legger i økende grad noen rammer for det pedagogiske læringsmiljøet, for både formell og uformell læring. De fremhever hva som skal binde oss sammen og hvordan barnehagen kan arbeide for å skape tilhørighet og fellesskap. På denne måten kan også barnehagepedagogikk forstås som verktøy i nasjonsbyggingsprosesser.

Religiøsitet løftes frem i RP2011 på en ny måte. I tillegg til at barnehagen skal sørge for at det ikke oppstår en lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagens religiøse oppfatninger, presiseres det en større anerkjennelse av religiøse forskjeller: ”Både i samfunnet som helhet og i den enkelte institusjon må hvert individ møtes med respekt for sine ideologiske og religiøse overbevisninger” (RPP 2011: 12). I tillegg presiseres det at det skal være rom for ”en åndelig dimensjon i barnehagen” (ibid. 11), noe som er uklart hva betyr. Er en åndelig dimensjon det samme som ”undring” i fellesskap? Eller åpner det også for å bruke begreper som Gud og religiøse/spirituelle begreper i barnehagen? Religionens rolle forblir i stor grad på et formelt læringsnivå i barnehagepedagogikken gjennom fagområdene – vi lærer ”om” religion. Samtidig er det i innholdet i barnehagens daglige miljø med tanke på religion og livssyn, tro og ikke-tro i de sosiale mønstrene at vi lærer religion. Ved fagliggjøring av religion og livssyn blir det en utfordring å oppdage og bli bevisst mønstrene i de uformelle

læringsprosessene der religion og livssyn kommer til uttrykk. Mens RP1996 var mer partikulær ”religiøs” åpner RP2011 for et universelt ”religiøst” språk.

Barnehagepersonalets funksjon som rollemodeller for uformell læring fremheves i rammeplanene. I RP 1996 påpekes det at personalets omsorg for og væremåte i møte med barna er kilden til læring om fellesskapsnormer. Verdiene som barnehagen bygger på skal demonstreres i praksis:

Den ideelle måten å nærme seg den sosiale oppdragelsen på er verken gjennom autoritær oppdragelse eller fri vekst, men gjennom handlinger og samtaler mellom barn og voksne der forholdet preges av innlevelse og anerkjennelse av barna... Barna tilegner seg lettere fellesskapsnormer gjennom en slik oppdragelsespraksis (RP 1996: 45).

I tillegg til å lære gjennom relasjoner lærer barn gjennom hverdagens aktiviteter og faste gjøremål (”måltider, av- og påkledning, hvile og hygiene”). Her formidles måter å gjøre ting på, et vanedannende mønster og måter å vurdere situasjoner på (RP 1996: 45). Ingen barnehage er kulturelt eller verdimesig nøytral, påpeker også rammeplanen. Det viktige er at verdiene og holdningene, som kommer til uttrykk gjennom både formell og uformell læring, skal være ”i overenstemmelse med barnas kulturelle bakgrunn og det lovgrunnlag som er vedtatt” (RP 1996: 21). I RP 2006/2011 formuleres ikke personalets rollemodell-funksjon like detaljert som i RP 1996. Det spesifiseres det at rollemodell-funksjonen skal bevisstgjøres og vurderes gjennom faglige diskusjoner, først og fremst med bakgrunn i barnehagens formelle verdigrunnlag:

Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet (RP 2006: 12, RP 2011: 12f).

Verdiene som det refereres til i teksten er noe endret fra 2006 til 2011. Denne endringen viser en enda større fellesskapstenkning basert på fellesskapsverdier. RP 2006 fremhever ”menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse” (10). RP 2011 omformulerer

samme setning til ”menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet” (11). Disse verdiene skal ligge ”til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen” (RP 2006: 10, RP 2011: 11). Videre er det flere forskjeller i hvordan RP2006 og RP2011 formidler sitt verdigrunnlag. Mens RP2006 refererer til flere av verdiene som ”grunnsteiner i vår kultur” (10), beskriver RP2011 dem som ”grunnleggende for forholdet mellom mennesker” (12). De tidligere partikulære verdiene i ”vår kultur” generaliseres og blir universelle, gjeldende for alle mennesker.

Økende universalisering og internasjonalisering av fellesskapsgrunnlaget er trekk ved de nyeste styringsdokumentene. Barnehagens praksis skal samsvare både med barnehagens formelle verdigrunnlag og med ”menneskerettighetskonvensjoner som Norge er bundet av” (RP 2011: 12). Den uformelle læringen som bygger på verdipraktisering skal skje i samarbeid med foreldrene, basert på ”en felles forståelse av det som skjer i barnehagen” og med hensyn til det enkelte barn og foreldrenes ”kulturelle, religiøse og verdimeslige tilknytning” (RP 2006: 12, RP 2011: 12). Her er begge de nyeste rammeplanene både bokstavelig og innholdsmessig på samme side. RP2011 presiserer i tillegg at det pedagogiske innholdet, formelt og uformelt, *skal* bygge på visse verdier – uavhengig av om disse er forankret i kristen, humanistisk eller en annen arv og tradisjon.

Innholdet i alle barnehagelovene og rammeplanene har mange likhetstrekk. Verdiene som nevnes har stor grad av kontinuitet fra det første til det siste verdigrunnlaget for barnehagen. Forskjellen er at de er flyttet oppover fra rammeplanen og inn i barnehageloven. Den partikulære kulturen har fått en universell innpakning, for å bedre samle hele befolkningen uavhengig av ”religiøs eller livssynsmessig tilhørighet” (RP 2011: 12). Den uformelle læringen har blitt standardisert og formalisert til også å bli en del av den formelle læring – gjennom både verdigrunnlaget og fagområdene. Fellesgrunnlaget for samfunnet beskrevet gjennom barnehagens styringsdokumenter har i økende grad blitt sentralt konkretisert og samtidig lokalt forankret gjennom barnehagenes pedagogikk.

# 5 GT-teorien om barnehagens rolle i norsk nasjonsbygging

## 5.1 Utviklingen av en helhetlig samfunnspedagogikk

Responser på hovedutfordringen om nasjonsbygging er økt konkretisering og lokal forankring av styringsdokumentene som prosess for utviklingen av en helhetlig ”samfunnspedagogikk”. Dette er den grunnleggende strukturelle sosiale prosessen som forklarer mesteparten av variasjonene i strategiene for å møte utfordringen. Samfunnspedagogikk er en helhetlig pedagogikk i den forstand at den gir et sammenhengende bilde av virkeligheten og en nasjonal innramming av barns oppvekst. Den er direkte knyttet til behov i samfunnet, til nasjonsbygging. Kanskje kan en helhetlig samfunnspedagogikk utvikles på flere måter. I dette kapitlet presenteres teorien om den strukturelle prosessen som finner sted i barnehagens styringsdokumenter. Denne prosessen foregår i to trinn:

1. Statlig konkretisering av en felles pedagogisk overbygning
2. Lokal forankring av felles pedagogisk praksis

Som et resultat har vi i styringsdokumentene en sentralisert, overordnet nasjonal ramme og struktur for utviklingen av norsk barnehagepedagogikk som rommer stor variasjon i lokale uttrykk. Opprinnelig var barnehagens pedagogikk desentralisert og utenfor offentlig sektor. Barnehageloven av 1975 viser en tilsvarende lav grad av sentralisering i sin formulering av formålsparagrafen. Det viktigste var å sikre gode oppvekstvilkår for barna i nært samarbeid med hjemmet. Introduksjonen av ”kristne grunnverdier” i oppdragelsen i 1983 representerer en økning i graden av konkretisering og sentralisert pedagogikk. Etter at det åpnes for egne livssynsmål i private barnehager og barnehager eid eller drevet av Den norske kirke fastsettes det samtidig en felles rammeplan for barnehagen. RP1996 konkretiserte ytterligere hva barnehagen skal inneholde, hvordan dette skal gjøres og hvilke mål og verdier barnehagens pedagogiske virksomhet skal vurderes etter og arbeide for.

Samtidig med denne konkretiseringen øker også den lokale forankringen av barnehagens sentraliserte mål. Foreldrerådet og samarbeidsutvalget som representerer barnas hjem blir



formelle medvirkende aktører i utformingen av barnehagens pedagogikk i tråd med rammeplanen. På samme tid blir kommunene pålagt å sikre at det finnes barnehageplass til alle barn. Samiske barnehager samles også under den samme rammeplanen, som konkretiserer samisk kultur og forankrer denne i vår felles arv. Barnehagene skal ha egne vedtekter og en årsplan som spesifiserer deres lokale forankring av rammeplanen. I 2005 flyttes en del av rammeplanens innhold opp i barnehagelovens §2 og bidrar dermed til økt konkretisering av innholdet, fra retningslinjer til lov. Samtidig blir rammeplanens form forenklet i språk og innhold, formidlet gjennom bilder, færre sider og med flere forpliktende mål. Innholdet konkretiseres og forenkles, som støtter mer bruk av rammeplanen og større forankring lokalt. I 2008 flyttes disse viktige verdier, innhold og arbeidsmåter videre opp i formålsbestemmelsen. Sammen med inkorporering av menneskerettighetskonvensjonen øker dette ytterligere det sentrale konkretiseringsnivået.

Disse endringene viser at barnehagepolitikken ikke bare er et politisk verktøy, men også i økende grad et ideologisk. Mens rammeplanen er et politisk rammeverk regnes barnehageloven som et ideologisk rammeverk for barnehagen (RP 1996: 123). Ved at større deler av retningslinjene i rammeplanen løftes opp i barnehageloven øker barnehagens ideologiske karakter og styrke. Barnehagens styringsdokumenter blir i større grad ideologiske, nasjonale grunnlagsdokumenter for fellesskapets normer og verdier. Fra et partikulært fellesskap med høyere grad av felleskulturelle trekk blir fellesgrunnlaget mer abstrakt og rommer større grad av forskjellighet innenfor gitte rammer. ”Kristne grunnverdier” er en identitetsmarkør som rommer et stort mangfold. Den nyeste formålsparagrafen markerer i tillegg en ny nasjonal identitet som ikke er knyttet til en spesifikk religion eller livssyn, men til noen bestemte verdier. Utviklingen av et konkretisert nasjonalt og ideologisk pedagogisk rammeverk skal føre til en helhetlig samfunnspedagogikk. Den begynner allerede i småbarnsalder i barnehagen og fortsetter videre gjennom grunnskolen og videregående, bygget på kontinuitet.

Kontinuiteten mellom stat, barnehage, skole og hjem står sentralt i samfunnspedagogikken. Denne kontinuiteten vektlegges eksplisitt i rammeplanen og bidrar til å bygge tilhørighet. Innebygd i pedagogikken er noen grunnleggende syn på barn og barns utvikling: ”Et siktemål er å få et sammenhengende pedagogisk program fra barnehage til skole, hvor endringer i innhold og metode hele tiden går parallelt med de endringer i barnas oppfatnings- og reaksjonsmåter som følger av utviklingsgangen” (RP 1996: 130). Barnehage-skole

samarbeidet er både basert på likheter i innholdet i det pedagogiske programmet og institusjonelt samarbeid. Foreldresamarbeidet er både bygget på uformell, daglig kontakt samt foreldresamtaler og foreldremøter, og formelle møteplasser som samarbeidsutvalget (RP 1996: 117f). Målet er å sikre ”kontinuitet i oppdragelsen mellom hjem, barnehage og skole” og verdigrunnet den bygger på (RP 1996: 23).

Samfunnsinstitusjonene barnehage og skole skal etablere ”en felles forståelse for det som skjer i barnehagen” (RP 2006: 12) og fungerer som bindeledd mellom staten og hjemmene. Institusjoner og tjenester som angår barn og barndom skal koordineres av kommunene ”For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling” (RP 2006: 53). Det betyr at andre samfunnsinstitusjoner som barnevernstjenesten, helsestasjonen, pedagogisk-psykologisk tjeneste, førskole/barnehagelærerutdanningen, sametinget, organisasjoner i lokalsamfunnet, kulturliv og religiøse institusjoner angår barnehagen og skal sees i sammenheng med dens pedagogiske virksomhet. ”Helhet og sammenheng i omsorgs- og læringstilbudet” videreføres i RP2011. Her reflekteres også en ny kontekst der ”de fleste barn har barnehageerfaring før de begynner på skolen” (RP2011: 16). Barnehagen får dermed en enda viktigere rolle som ”retningsgivende for den brede kompetansen det enkelte barn senere skal videreutvikle i opplæringen” (ibid.). Ønsket om kontinuitet og helhet i møte med barns oppvekst er et trekk ved nyere norsk utdanningspolitikk og samfunnsplanlegging. Det er også et virkemiddel i nasjonsbygging.

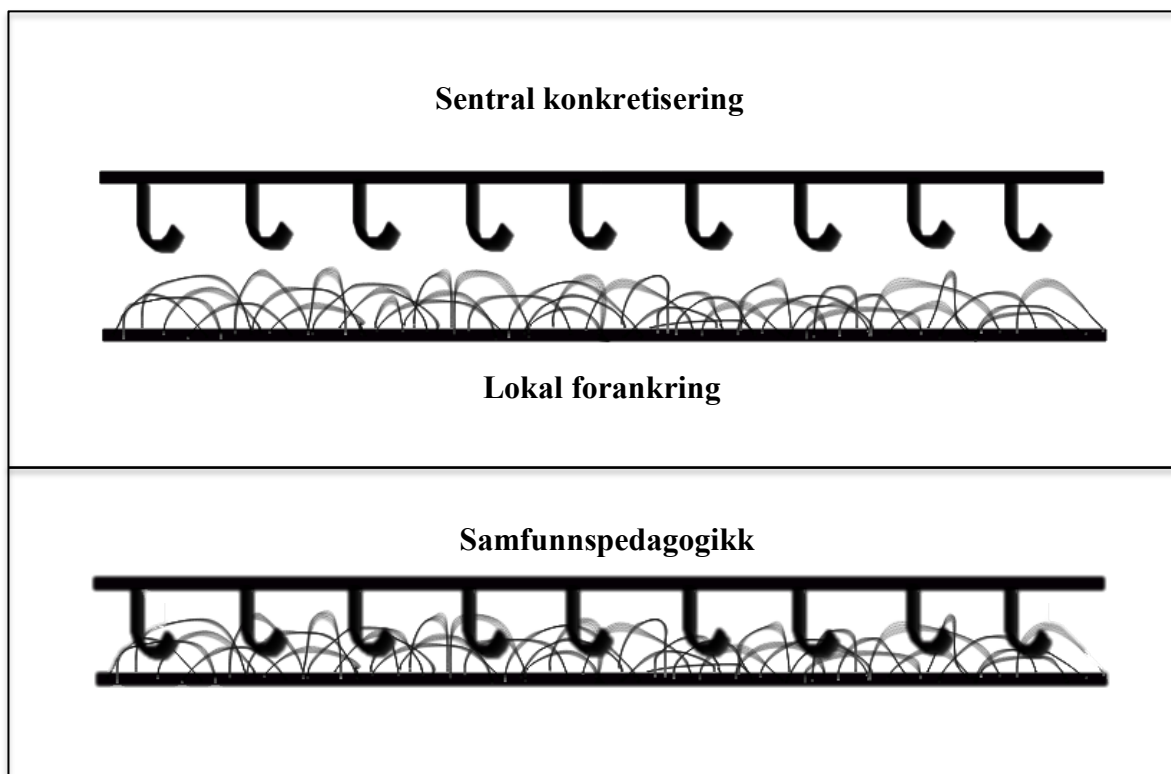
## **5.2 Borrelås-mekanismen som strukturell prosess**

Hvordan blir denne kontinuiteten og helhetlige samfunnspedagogikken til i styringsdokumentene? Prosessen nevnt over representerer en stabilisering og standardisering av nasjonal kultur. Rammeplanens fulle tittel i RP2006/2011 er ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver”. Det pedagogiske innholdet og de samfunnsrettede oppgavene kan ikke skilles fra hverandre, men hører sammen og påvirker hverandre. Pedagogikk må forstås kontekstuellt – som avhengig av samfunnet, sammenhengen og formålet den utvikles til.

Konkretiseringen og den lokale forankringen som fører til en gjennomgående samfunnspedagogikk er en strategi for å motvirke fragmenteringen av samfunnet i ulike grupper og institusjoner. Samspillet mellom økende konkretisering og lokal forankring var en

gjennomgående rød tråd i barnehageloven og rammeplanen. Det var fremtredende i både samfunnsmandatet og pedagogikken beskrevet i dokumentene. Dette er en respons på samfunnsendringer som kan true nasjonal tilhørighet, samhold og kulturell forståelse. Slik blir barnehagen et sted der tilhørighet, samhold og kulturell overføring og nyskaping oppstår. En kan forstå kultur innenfor spekter mellom total åpenhet og fleksibilitet på den ene siden og lukkethet og rigiditet på den andre siden. Samfunnspedagogikken befinner seg et sted imellom disse, der nye elementer kan inkorporeres i en felles kulturell overbygning.

Mekanismen som prosessen bygger på ligner en borrelås. I utgangspunktet skal man i GT unngå å formidle konsepter og teorier basert på datamaterialet med slike sammenligninger som ikke vil være fullstendig overlappende med den opprinnelige ideene. Likevel velger jeg å bruke dette bildet som illustrasjon fordi det dukket opp tidlig i memo-skrivingen og etter hvert ble en integrert del av selve teorien. Den gir en visuell fremstilling av den strukturelle prosessens utvikling og hvordan en helhetlig samfunnspedagogikk dannes i styringsdokumentene. Den øvre siden av borrelåsen representerer sentral statlig politikk. På den øvre siden finnes en kunstig, mønstret struktur av store, abstrakte og ideelle ”kroker” – sentralt konkretiserte overordnede verdier og pedagogiske ideer. Disse skal feste seg i så mye som mulig av det løse, hårete og uoversiktlige underlaget av ”sløyfer” som går inn i hverandre – i befolkningens komplekse identiteter (Figur 1, neste side). Den nedre siden representerer det lokale mangfoldet av barnehager og deres praksis i møte med barn og familier med variasjoner innen kultur, språk, identiteter, religion og livssyn. Krokene ”forankres” lokalt i barnehagene og familienes forskjellige bakgrunner. De fester seg kanskje ikke i alle sløyfene, men i store deler av det sammenvevde nettverket av sløyfer. Over- og undersiden henger tett sammen. Dette er et bilde på samfunnspedagogikkens utvikling i styringsdokumentene.



Figur 1

I en slik modell er ikke samfunnspedagogikken samfunnets iboende kulturelle "lim". Den forstås derimot som intenderte politiske og planlagte strukturer og mekanismer, og fungerer samlende som en "borrelås". En slitt borrelås må endre eller erstatte krokene dersom de over tid ikke lenger fester seg godt nok i det nye underlaget og mister sin funksjon. På lignende måte krever raske samfunnsendringer også fornyelse på statlig nivå. For barnehagens styringsdokumenter betyr dette å gjøre justeringer i formålsbestemmelsen og lovverket, samt innholdet og formidlingen av rammeplanen. Dette bidrar til å reparere borrelåsen og gjøre den sterkere – det binder fellesskapet og nasjonen sammen på nye måter. Dette er en modell for hvordan styringsdokumentene behandler hovedutfordringen om nasjonsbygging.

### 5.2.1 Sentral konkretisering av barnehagens innhold og oppgaver

En nasjonal pedagogikk og felles plattform for barnehagene kan bare konkretiseres delvis. Omsorg og oppdragelse eller danning er en kunst som ikke kan detaljstyres, "med de utallige valgene i et mylder av varierende her- og nåsituasjoner som barnehagen er sammensatt av" (RP 1996: 45). Slik sett kan også pedagogikk som skriftliggjorte prinsipper også forstås som "krokene" og mylderet av de daglige situasjonene i barnehagen som "sløyfene".

Rammeplanen er likevel en ”kunnskapsramme der hensikten og de generelle metodene er klare” og som barnehagens pedagogiske virksomhet skal planlegges og vurderes etter (ibid.). Årsplanene som hver enkelt barnehage utarbeider fungerer som videre konkretisering av rammeplanens generelle prinsipper og metoder. Også dette må forstås som en delvis konkretisering av kompleksiteten i samspill og daglige aktiviteter i den enkelte barnehagen. Styringsdokumentene går ut fra at de skal ha betydning for det som skjer i barnehagen. ”Barnehagen må arbeide aktivt for å oppfylle de mål og forventninger som stilles fra samfunnets side” (RP 1996: 139). I hvilken grad økende statlig konkretisering får betydning er derimot avhengig av effektiviteten av den lokale forankringen av dette rammeverket.

### **5.2.2 Lokal forankring av statlige føringer for praksis**

Borrelås-mekansimen er en modell for internalisering av normer, verdier og oppfatninger. Den lokale forankringen av styringsdokumentenes mål og innhold skjer gjennom tre kanaler: *Medvirkning* fra familien og barna selv, *desentralisering* av planlegging og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet og effektivisering av de sentrale styringsdokumentenes *formidling* slik at de i større grad blir tilgjengelige og brukervennlige.

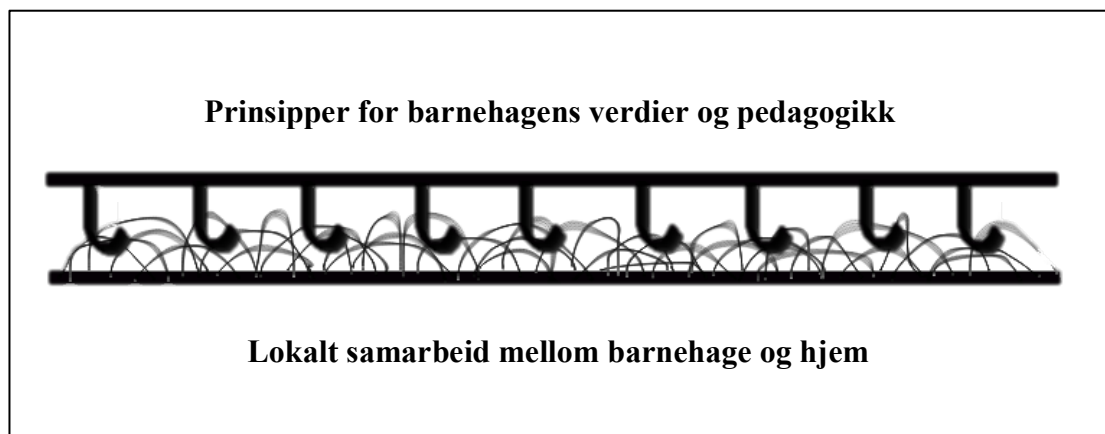
#### **Medvirkning**

Mens samarbeid med hjemmet står sentralt i barnehagens formålsbestemmelse fra start i 1975 lovfestes barns rett til medvirkning senere i 2008. Foreldresamarbeidets natur spesifiseres først i RP1996. Her påpekes familien som ”den naturlige og grunnleggende enhet i samfunnet” med ”krav på samfunnets beskyttelse” (RP 1996: 17). Forskjellen mellom familien og barnehagen poengteres. Barnehagens rolle er å komplettere hjemmemiljøet der ”barnet har sin dyp følelsesmessige forankring” (ibid.). Barnehagen skal støtte familiene i å gi sørge for god omsorg og bidra til at barnet får en ”harmonisk oppvekst og utvikling” (ibid. 118). Hjem-barnehage-relasjonen skal ikke bare omfatte samarbeid om det enkelte barn, men om hele barnegruppa, barnehagen som helhet og oppvekstmiljøet (RP 1996: 118). Her inngår også drøfting av hvordan barnehagen praktiserer verdigrunnlaget. Foreldrene skal få medvirke i barnehagens virksomhet gjennom både formelle og uformelle møteplasser (RP 2011: 20).. Alle rammeplanene vektlegger at foreldrenes integritet skal bevares og møtes med respekt. RP1996 viser dette tydeligst i at:

Arbeidet i barnehagen skal ta utgangspunkt i en grunnleggende respekt for foreldrenes kompetanse som foreldre og den rett og det ansvar de har for å oppdra sine barn på den måten som er riktig i forhold til deres tradisjoner, normer og vurderinger (RP 1996: 117).

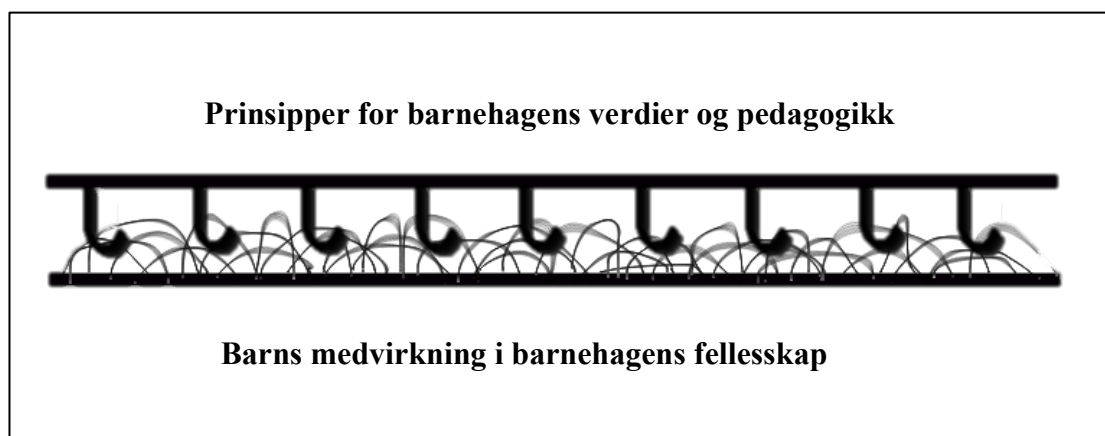
Foreldrenes språk og kulturelle bakgrunner skal integreres i og prege barnehagens virksomhet. Barnehagens formål og rammeplan utvikles lokalt i møte med barnas hjem. Dette styrker også samholdet i befolkningen, som i sine forskjellige uttrykk kan samles under en felles overbygning som beskrives i barnehagens verdigrunnlag. Hjemmets posisjon kan også i økende grad forstås som svekket i møte med barnehagens verdigrunnlag. I RP2006/11 styrkes barnehagens rolle i relasjon til hjemmet. Her poengteres at det er opp til barnehagepersonalet ”å finne balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og å ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på” (RP 2006: 14f, RP 2011: 20). Samtidig påpeker senere RP2011 ved en innskutt setning at samarbeidet med hjemmet skal ligge til grunn for barnehagens arbeid (5). Samfunnsmandatet og verdiene som barnehagen forvalter kan ikke rokkes ved, men tilpasses i sine lokale uttrykk i samarbeid med foreldrene.

Uansett vektlegging av barnehagen eller foreldrenes rolle skal praktiseringen av verdigrunnlaget i barnehagen bygges på ”gjensidig forståelse og trygghet mellom barnehagen og hjemmene” (RP 2011: 20). Her forankres ikke bare den statlige pedagogiske plattformen i barnehagens lokale virksomhet, men også i hjemmene. Barnehageinstitusjonen blir et kulturelt møtested for familier og et bindeledd mellom hjem og stat. På denne måten forankres også barnehagens verdier og pedagogikk i lokalsamfunnet. Styringsdokumentene skal være grunnlaget for foreldresamarbeidet. Foreldre-barnehage samarbeidet bidrar til å muliggjøre samfunnspedagogikkens borrelåseffekt (Figur 2).



Barnehagen skal ikke bare tilpasses hjemmene, men også barna selv. Barnehagepersonalets fremste samarbeidspartnere er nettopp barnegruppen og barna som individer. Her legges det vekt på at *alle* barn skal inkluderes i og ha innvirkning på barnehagens fellesskap uansett alder, funksjonsnivå eller språklig og kulturell bakgrunn (RP 1996: 78). Barnehagen skal gi et likeverdig tilbud til alle barn. Dette krever ”individuell tilrettelegging og lokal tilpasning av innholdet” (RP 2006: 18). Gjennom samtaler, men også observasjon og kartlegging av barna, skal barnas interesser, behov og tilbakemeldinger få innvirkning på barnehagens virksomhet. På denne måten kan også barna i større grad ta del i fellesskapet og lære av barnehagens formelle og uformelle pedagogikk (RP 1996: 112). Barnet skal være en aktiv ”medskaper av egen kultur” (RP 2006: 21). Gjennom medvirkning forankres barnehagens verdigrunnlag og pedagogikk også i barna, som gjør denne til sin egen og innlemmes i et større fellesskap.

Innenfor rammen av dette fellesskapet, basert på lokal forankring, er det rom for forskjeller. Det skal være balanse mellom hensynet til barnas rettigheter, spontanitet og medvirkning på den ene siden og barnehagens verdigrunnlag og mandat på den andre: ”Vekselspillet mellom formidling og barns egen aktivitet skal være en del av barnehagens særpreg” (RP 2006: 30). Gjennom barnehagen innlemmes barna gradvis i et sosialt fellesskap og i et lokalt nettverk. Barnehagen forbereder barna til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Deltagelse er også en form for nasjonsbygging. Barnas medvirkning og aktive rolle i barnehagens pedagogiske virksomhet bidrar til å forankre samfunnspedagogikken og sikre kontinuitet (Figur 3).



Figur 3

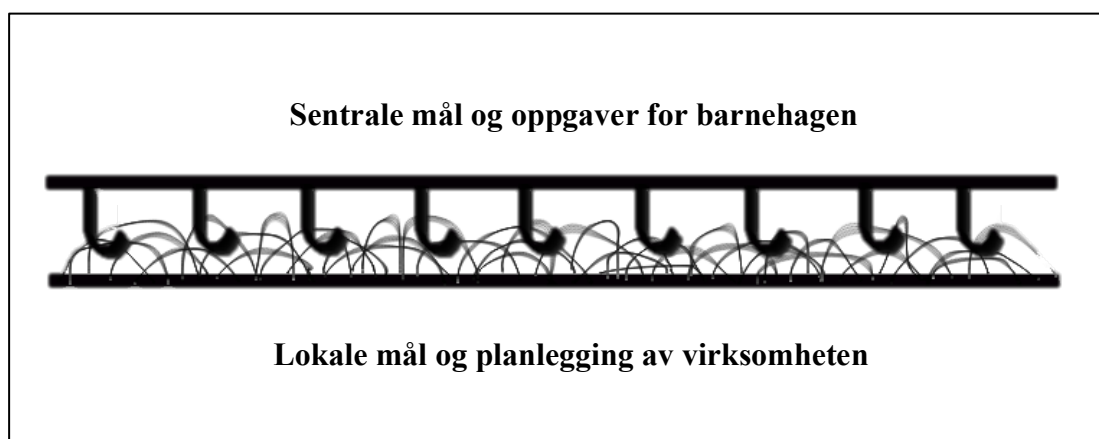
## **Desentralisering**

Det særegne ved samfunnspedagogikken i styringsdokumentene er den desentraliserte strukturen som gjør den mulig. Ansvar for vurdering og utvikling av barnehagens pedagogiske virksomhet gis i stor grad lokale myndigheter og barnehagene selv. Innholdet er bare delvis konkretisert i styringsdokumentene og mer konkrete mål og arbeidsmåter avgjøres av den enkelte barnehage (RP1996: 61). Dette innholdet skal også bygge på samarbeid med andre instanser i nærmiljøet – noe som øker den kulturelle, lokale forankringen av rammeplanen og verdigrunnlaget. Barnehagen er selv ansvarlig for å vurdere om den daglige driften og ”hele den pedagogiske prosessen” samsvarer med grunnlagsdokumentene. Alle i personalet skal delta i denne selvrefleksjonen og vurderingskulturen. Planlegging, vurdering og dokumentasjon av barnehagens arbeid skal være offentlige og åpne for innsyn. Resultatene av barnehagens pedagogiske virksomhet måles i barnas kunnskaper, ferdigheter, holdninger, forestillinger, trivsel, kommunikasjon og samspill med andre, foreldrenes tilbakemeldinger og barnehagens egne, indre utvikling (RP 1996: 119f). Barnehagen er i stor grad en målrettet virksomhet:

Gjennom organisasjonsutvikling og fornyingsarbeid bør en arbeide systematisk for å utvikle virksomheten i relasjon til målene og for en effektiv utnyttelse av ressursene som tilføres barnehagen. Dette krever målrettet arbeid i alle ledd, organisert veiledning og etter- og videreutdanning for å heve den personlige og profesjonelle kompetansen hos dem som arbeider i barnehagen (RP 1996: 139)

Desentralisert styringsstruktur krever også økt profesjonalisering av personalet i barnehagen. Styrer og pedagogisk utdannede barnehagelærere får nøkkelroller i å lede utviklingsarbeidet og tilpasse barnehagen til endringer i samfunnets behov og utfordringer. Styrer og pedagogisk leder står særlig ansvarlig for gjennomføringen av rammeplanens visjoner i barnehagen (RP 2006: 16). Sentralisert, akademisk utdanning av barnehagelærere er også et element i samfunnspedagogikken. Barnehagelærerutdanningen har sin egen forskrift som definerer de ”nasjonale rammene” for utdanningen og er forpliktet til ”å forholde seg til” barnehageloven og den gjeldende rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2012: p.1). Faglig didaktisk planlegging av aktiviteter skal henviser til mål i rammeplanen. Det lokale settes i sammenheng med de sentrale generelle målene for barnehagen (RP 1996: 32) (Figur 4).





Figur 4

Det er med andre ord et vekselspill mellom de generelle og de spesifikke målene, mellom sentral planlegging og lokal pedagogisk praksis. Barnehagen skal ikke bare planlegge for dager eller uker, men utarbeide langtidsplaner for 3-5 år frem i tid i tillegg til årsplanene (RP 1996: 110). Barnehagens pedagogiske virksomhet preges i økende grad av en skriftlig, formell periodisk planleggings- og vurderingskultur. Kombinasjonen av systematisk langtids- og korttidsplanlegging bidrar til ”å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet” (RP 2006: 47).

I dag finnes i tillegg digitale vurderingsverktøy på Utdanningsdirektoratets hjemmesider, som RefLex og Ståstedsanalysen. Disse skal hjelpe eier, styrer og personale i barnehagene, så vel som Fylkesmannen og de kommunale barnehagemyndighetene til å vurdere barnehagens virksomhet opp mot henholdsvis barnehageloven (RefLex) og rammeplanen (Ståstedsanalysen). Barnehagens planlegging bør i tillegg ”ses i sammenheng med kommunal planlegging av barnehagesektoren og barns oppvekstmiljø” (RP 1996: 110). Sentralisering av mål og oppgaver for barnehagens pedagogiske virksomhet bidrar til et helhetsperspektiv på barns oppvekst og utdanning. Desentraliseringen av planlegging, gjennomføring og vurdering av disse bidrar til bedre lokal tilpasning og gjennomføring av de sentrale mål og oppgaver. Barnehagens styringsdokumenter og organisasjonsstruktur er i seg selv et pedagogisk instrument som formidler og produserer en helhetlig samfunnspedagogikk.

### **Formidling**

Formidlingen i barnehagens rammeplan har også en uttrykksside. Fremstillingen av innholdet er også en del av analysegrunnlaget i oppgaven. Den støtter også opp om utviklingen av en samfunnspedagogikk som prosess gjennom økt konkretisering og lokal forankring.

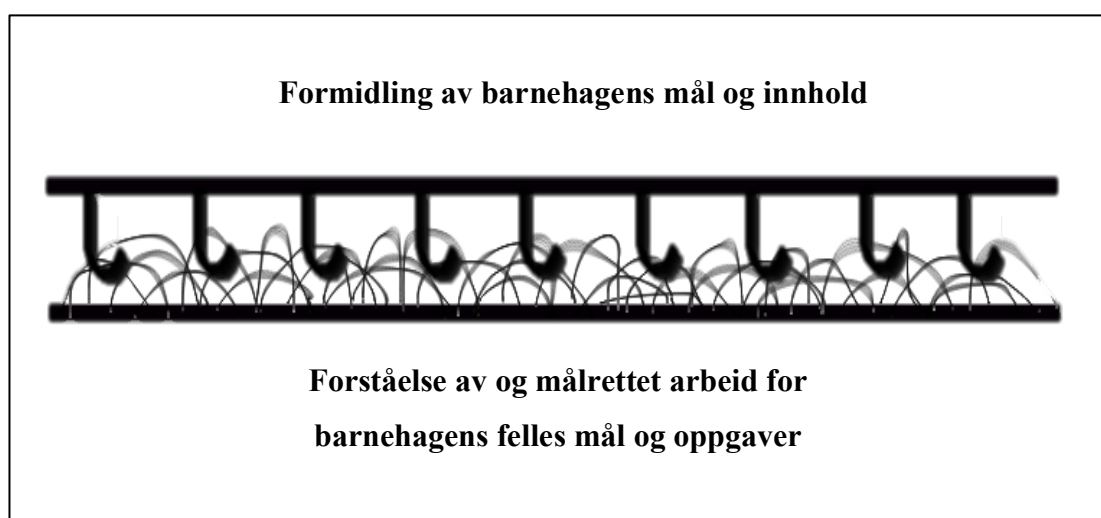
Rammeplanen er ment som et arbeidsverktøy for sentrale aktører på barnehagefeltet som barnehagepersonalet. Den er ment for å leses, tolkes og brukes. Bevisstheten om både språklig og visuell kommunikasjon blir stadig tydeligere i rammeplanenes utvikling.

Formidlingsstrategiene og fremstillingen av innholdet i rammeplanen er i seg selv hjelpemidler for økende konkretisering og lokal forankring av samfunnspedagogikken. RP2006/2011 er for eksempel knyttet tettere opp mot barnehageloven ved å innlede de fleste underkapitler med sitater direkte fra rammeplanen. Sammenhengen mellom rammeplan og barnehagelov blir tydeligere. Det bidrar til ytterligere konkretisering av et helhetlig innhold. RP2006/2011 har et strømlinjeformet språklig uttrykk med mer kortfattede, instrumentelle språklige formuleringer. RP1996 har et mer utfyllende, fyldig språk med lengre og mer detaljerte, illustrerende beskrivelser. RP2006/2011 kan forstås som en kortere, poengtert og oppsummert utgave av RP1996. Dette ser vi for eksempel i delen om kultur. I RP1996 gis en utfyllende og reflekterende definisjon om kulturbegrepet. Den henviser blant annet til ordets opprinnelse og forklarer valget av en sosialantropologisk kulturforståelse med større vekt på de usynlige, indre sidene ved kultur som ”sammenhengende tankemønstre” (57). I RP2006 gis en mye kortere og konkret definisjon som ligner et fasitsvar på hva kultur er og har et større fokus på synlige sider ved kultur som ”kunst og estetikk” (30). De gir ikke bare grunnlag for to ulike kulturforståelser, men også forskjellige leseropplevelser.

De ulike leseropplevelsene er også mye på grunn av deres visuelle utforming. RP1996 er teksttungt med mye tekst per side og utklippstekster som illustrasjon på omslaget i mørke farger, grønt og blått. Den har også enkle diagrammer. RP 2006/2011 er derimot rikt illustrert med bilder, farger og symboler, både på innsiden og utsiden. Her brukes sterke farger i rødt, gult, blått, lyse- og mørkegrønt. Det er en gjennomtenkt, helhetlig visuell fremstilling der ulike temaer har ulike farger og symboler. Symbolene (små fugler, hjerter, blomster, maur, romvesen/roboter og regnbuen) skal representere barnas og barnehagens verden. Disse illustrasjonene og bildene av barn er en del av helhetsinntrykket og skal gjenspeile innholdet i teksten. De gir også noen budskap om hva ”vår kultur” er, hvem og hva som tilhører barnehagens fellesskap. På et bilde vises en lyshåret jente som sitter ved bordet og konsentrert klemmer ut kaviar på en brødskive på et servise med ”Karius og Baktus”-tema (RP2006: 48, RP 2011: 54). De nyere rammeplanene er større grad tilgjengeliggjort som visuelle og kortere, enklere formidlingsverktøy beregnet på en større brukergruppe.

Denne utviklingen ser ut til å fortsette i RP2017. Før utgivelsen av RP2017 ble det publisert planer om endringer i den digitale formidlingen av rammeplanen. Det blir lansert en ny og mer anvendelig visning av rammeplanen på Utdanningsdirektoratets nettsider. Blant annet skal frivillig veilednings-og støttematerialet koples direkte gjennom linker i de relevante delene av rammeplanen. Støttematerialet skal også utvides, som ved å inkludere filmer og linker til relevant forskning (Utdanningsdirektoratet 2017). Dette bidrar potensielt til større helhet, ensretting og konkretisering av barnehagens innhold. Mens RP2006/2011 forsterket rammeplanens tilknytning til barnehageloven ”oppover” utvides også rammeplan i større grad til å inkorporere støttematerialet ”nedover” som en del av rammeplanen.

I tillegg til at RP2017-strategien skjerper det konkrete fellesinnholdet for rammeplanen forankres den også sterkere lokalt. Webinarene som ble nevnt tidligere er et bidrag til dette. Her kan barnehagen bestille live-sendinger med utdanningsdirektoratet for hele personalet for å lettere forstå og anvende ulike sider ved rammeplanen. Nettsiden utstyres også med en ”plakatgenerator” som ”kan brukes for å konkretisere mål og planer i tråd med rammeplanen”. Tanken er at plakater skal lages som resultat av refleksjoner blant personalet om hvordan bruke ulike aspekter ved rammeplanen i deres barnehage. I plakatgeneratoren skal personalet fylle ut tre punkter: Hvorfor målet/temaet i rammeplanen er viktig, hva de vil gjøre i praksis for å arbeide med målet/temaet og hvordan de vil vurdere arbeidet i etterkant (Utdanningsdirektoratet 2017). Dette er et godt eksempel på overordnet målstyring og lokal, intern forankring som knytter sammen sentral og lokal pedagogikk (Figur 5). Potensielt kan det være med på å øke statlig innflytelse og deltakelse i utformingen og tilpasningen av rammeplanen i barnehagens pedagogiske virksomhet.



Figur 5

### 5.2.3 Religion som redskap i borrelås-mekanismen

Både økt konkretisering og lokal forankring av barnehagens styringsdokumenter bidrar til utviklingen av en helhetlig, nasjonal samfunnspedagogikk. På vei inn i drøftingskapittelet kan en spørre i hvilken grad denne samfunnspedagogikken har noe med religion å gjøre. Hva er religionens rolle, hvis noen, i styringsdokumentene og teorien om samfunnspedagogikk? Religion er ingen egen kategori i samfunnspedagogikk, men flyter gjennom både ”samfunn” og ”pedagogikk” som relevant begrep. Den er med på å prege samfunnspedagogikken uten å fortjene sin helt egen plass som ”jordet” kategori i teorien. På grunnlag av dette kan religion best forstås i relasjon til samfunnspedagogikken som en forsterking av borrelås-mekanismen. Den må sees i sammenheng med hovedutfordringen om å bygge nasjon – der religion først og fremst er av interesse som instrument.

I styringsdokumentene kan vi spore en endring fra indre tro til religion som kilde til fellesskapsverdier og ytre uttrykk for religion som praksis. Religion kommer til uttrykk hovedsakelig gjennom verdigrunnet og høytidsmarkeringer. I formålsparagrafen brukes betegnelse ”kristne grunnverdier”, ”grunnverdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” eller bestemte ”verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn” som uttrykk for religion. Religion forstått som verdier kan forstås som overbyggende ”kroker” som kan festes i mange ulike forståelser av denne. ”Kristne grunnverdier” er allerede et vidt begrep som finner gjenklang på mange ulike former i mange ulike deler av befolkningen. ”Kristen og humanistisk arv og tradisjon” favner enda flere. Og ”ulike religioner og livssyn” betyr egentlig hele befolkningen uansett kulturell eller religiøs bakgrunn. Høytidsmarkeringer fungerer også som brede ”kroker” som binder samfunnet sammen. ”Kristne høytider og tradisjoner” som advent/jul og påske har bred oppslutning i befolkningen og kan feires eller markeres på mange ulike måter. Markeringen av disse så vel som ”tradisjoner knyttet til høytider i religioner og livssyn som er representert i barnegruppen” innlemmer barna i et nasjonalt fellesskap gjennom slike gruppe- og tilhørighetsopplevelser (RP 2011: 47). I tillegg til markeringen av høytider er et av hovedmålene for fagområdet ”Etikk, religion og filosofi” at barna ”tilegner seg samfunnets grunnleggende normer og verdier” (RP2011: 45). Religion som fag i barnehagen er i stor grad rettet mot en fellesskapsetikk og noen felles tradisjoner. Dette er de sidene av religion som forener og samler oss, fremfor teologiske og personlige tros- og livssynsforestillinger.

Reguleringen av religion og livssyn i barnehagen som uttrykk for nasjonsbygging i et mangfoldig samfunn. Når ”kristne grunnverdier” ikke lenger fungerer som formell overbygning for samfunnspedagogikken må dette justeres. I sammenheng med utviklingen av barnehagens styringsdokumenter kan religion forstås som politisk redskap til lokal forankring. Dette er med formål om opprettholdelse av nasjonal identitet og fellesskap.

### **5.3 Oppsummering av GT-teorien**

Det sentrale målet i barnehagens styringsdokumenter å skape tilhørighet til nasjonen. Utviklingen av en helhetlig, felles samfunnspedagogikk svarer på denne utfordringen. Denne prosessen skjer i styringsdokumentene gjennom økende statlig konkretisering av en ideell overbygning som formidles og forankres lokalt gjennom barnehagens pedagogiske virksomhet. Som strukturell sosial prosess kan dette forstås som en borrelås-mekanisme. Barnehagen skal slik bidra til å motvirke lokal og nasjonal fragmentering i et mangfoldig samfunn i rask endring. I dette får barnehagen, men også religion og livssyn en instrumentell rolle – sistnevnte gjennom forankringen av felles verdier og høytider.

Samfunnspedagogikken forener nasjonsbygging med det pedagogiske verdigrunnet, innhold og arbeidsmåter i barnehagen. Pedagogikk må forstås kontekstuell – den utformes og utføres i en sammenheng. Den utdanner til ulike typer fellesskap. På samme måte kan vi også forstå religion som politisk virkemiddel til fellesskapsdannelse. Like lite som vi kan skille pedagogikk fra samfunn kan vi forstå religion uavhengig av samfunnskontekst. Den strukturelle prosessen er utviklingen av en helhetlig samfunnspedagogikk, gjennom økende lokal forankring av et stadig mer konkret pedagogisk innhold. Til dette formålet benyttes religion som legitimering av fellesskap og instrument til nasjonens opprettholdelse og vekst.

# 6 Drøfting av GT-teorien

## 6.1 Utdypende teoretiske perspektiver

Kunnskapsdepartementets nyeste *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* utgitt 24.mai 2017 (RP2017) gir ny aktualitet til GT-teorien om samfunnspedagogikk og dens strukturelle sosiale prosess. Den angir en kontekst for drøfting av teorien, om utviklingen av både det norske samfunnet og barnehagens rolle i denne. Rammeplanen har vært gjenstand for stor debatt og engasjement det siste året, med mange høringsforslag og medieoppslag i påvente av et nytt pedagogisk grundokument for barnehagen. Hvordan passer GT-teorien når datagrunnlaget utvides og inkluderer RP2017?

Den strukturell sosiale prosessen jeg har kalt borrelås-mekanismen kan forstås som en beskrivelse av en historisk utvikling i norske styringsdokumenter for barnehagen – men også som en teori om en generell sosial prosess. Som teori kan den sammenlignes med flere forskjellige teoretiske rammeverk. Her drøftes teorien om samfunnspedagogikk i møte med tre forskjellige teorier: Artefaktteori slik den ble formulert av Marx W. Wartofsky, Ernest Gellners teori om nasjonsbygging som moderne konstruksjon, og til slutt teorien om en kulturell kanon beskrevet av John Guillory. Underveis bruker jeg eksempler fra den nyeste rammeplanen for barnehagen. Ved å anvende teorien vises samtidig teoriens relevans og passform i møte med nytt datamateriale.

### 6.1.1 Styringsdokumentene som artefakter

Den lokale forankringen av Frøbels pedagogikk skulle foregå gjennom selvinstruerende, materielle symbolske artefakter eller redskaper som lærer barna om de sentrale prinsippene i tilværelsen. Gjennom et selvinstruerende miljø, ved blant annet lekegavene og bruk av en fysisk hage i barnehagen, skulle barna selv intuitivt oppdage naturen, samfunnet, livet og Gud – og sin egen plass i skaperverket og i relasjon til andre mennesker. Den nasjonale barnehage-pedagogikken som kommer til uttrykk gjennom styringsdokumentene er også et helhetlig, pedagogisk system for barn under skolealder. Mens Frøbels felles artefakter var lekegavene, er det styringsdokumentene er de felles artefaktene i den norske barnehagen.

I styringsdokumentene nevnes ingen slike konkrete pedagogiske leker som alle skal bruke. Så detaljert og konkretisert er den ikke. Det som derimot kan regnes som den nasjonale barnehagepedagogikkens felles selvinstruerende, materielle artefakter er styringsdokumentene selv, deres rolle som oppskrift eller kanon, og innholdet i ”det allmennpedagogiske tilbudet” den fremstiller (RP2017: 2). Den lokale forankringen av innholdet skal skje gjennom barnehagelærernes tilpasning av idealene i rammeplanen til lokale forhold, og til familiene og barnas medvirkning. Nasjonal og lokal pedagogikk skal knyttes sammen gjennom styringsdokumentene. Både Frøbels pedagogikk og styringsdokumentene representerer systemer for lek og læring i barnets første leveår som virkemidler for fellesskaps- og nasjonsbygging. De formidler verdier og ideer ved hjelp av materielle artefakter og får slik betydning for læringsvilkårene i barnehagen.

Artefaktteori er en passende teori i dette studiet fordi det anerkjenner betydningen av miljøet og de pedagogiske rammene for læring. Det finnes ikke noe ”nøytralt” læringsmiljø – det vil alltid være noen artefakter, redskaper eller instrumenter som brukes og former hva som læres (Wartofsky 1979: 206). Fröbel og styringsdokumentene har som nevnt begge en bevisst holdning til hva som skal læres og hvordan. De legger noen felles forutsetninger for læringen. Målet med barnehagen er ifølge RP2017 nettopp ”å gi barna *et tilrettelagt tilbud* i tråd med barnehageloven og rammeplanen” (13, min kursivering). Det blir viktigere at de samme artefaktene styrer barnehagepedagogikken i hele landet – nemlig styringsdokumentene.

### **Wartofsky’s artefaktteori**

Rammeplanen er som andre artefakter redskaper til overføring av praksiser og ideer. Wartofsky sammenligner artefakter med genetisk materiale. Artefakter bærer et kulturelt innhold til neste bruker, på samme måte som gener bærer biologisk informasjon til neste generasjon. Resultatet er gradvis kulturell (eller biologisk) evolusjon av praksis (1979: 204f). En praksis bevares og overføres gjennom et artefakt (som styringsdokumentene) som igjen blir brukt til å skape nye artefakter (som pedagogikken i barnehagen). Barnehagens rammeplan er et eksempel på et redskap som har gjennomgått en slik gradvis evolusjon. Rammeplanene bygger på hverandre og bidrar samtidig til nye pedagogiske diskurser.

Styringsdokumentene har endret funksjon og innhold i en gradvis prosess fra 1975. RP2017 er en annen type artefakt enn RP1996 – den legger i større grad føringer for pedagogisk

praksis. Wartofskys artefaktteori går ut på at de eksisterende artefaktene er med på å forme eller mediere læring (1979: 205). Hvordan og om RP2017 endrer pedagogisk praksis og barnehagefeltet vet vi ennå ikke. Som nevnt tidligere i metodekapittelet kan nye strukturelle prosesser også føre til motstand og økt engasjement hos yrkesutøverne. Kanskje vil det ikke føre til en direkte bruk av dokumentet, overført til barnehagene. Som artefakt tatt i bruk kan den også bidra til å skape nye diskurser og mer tydelige, nytenkende profesjonsutøvere.

Samtidig bærer styringsdokumentene på et bestemt innhold og noen konkrete intensjoner. Artefakter er grunnleggende for all pedagogikk, forstått som ”oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder” (Imsen 2011: 7). For å formidle noe må vi bruke noe å formidle med – altså redskaper eller artefakter. Artefakter kan forstås som ”The objectification of human intention” – enten dette er gjennom språk, håndfaste redskaper, dokumenter eller ideer (Wartofsky 1979: 205). Bruken av artefakter er den måten mennesket og kulturen transformeres på, hevder Wartofsky (ibid. 206). Han ser dette som en grunnleggende menneskelig sosial prosess og trekker lange linjer fra de første redskapene menneskene brukte til teknologien vi anvender i dag. Måten vi navigerer og utvikler oss på som samfunn er gjennom artefakter:

”The crucial character of the human artifact is that its production, its use, and the attainment of skills in these, can be transmitted, and thus preserved within a social group, and through time, from one generation to the next... created for the purpose of preserving and transmitting skills... (Wartofsky 1979: 205).

Artefakter kan også være grunnlag for danningen av en kanon. De kan brukes til å konsolidere et kulturelt og nasjonalt fellesskap. Rammeplanen er en type artefakt som bevarer måter å tenke og handle på. Den etablerer en felles praksis og kan sees som grunnlag for gruppedannelse og nasjonsbygging. Dette skjer når måten å bruke symbolske redskaper på blir en felles praksis. En kanon er en type artefakt som blir en konvensjon – en vedtatt retningslinje. Om rammeplanen er en kanon eller ikke er avhengig av om den blir behandlet som allmenne, gyldige retningslinjer. Styringsdokumentene er kanskje ikke en kanon før de blir behandlet som det? Som vi skal se kan RP2017 forstås som å prøve å gjøre styringsdokumentene i enda større grad til en felles kanon for barnehagene i Norge.



## **Internalisering av styringsdokumentene som artefakter i barnehagen**

Geir Afdal skiller mellom interne og eksterne artefakter. Interne artefakter er redskaper som tilhører på et sosialt område, mens eksterne artefakter er importerte fra en annen sosial kontekst (Afdal 2013: 156). ”Grunnverdier i kristen og humanistisk arv” er approprierte, importerte eksterne artefakter som blir en del av styringsdokumentene. Dette er en form for kulturell hybridisering, der eksterne elementer tas opp i og blir en del av en intern praksis. Barnehagens styringsdokumenter er en ekstern artefakt som har kommet inn i barnehagens praksis fra 1950-tallet. Som artefakt har styringsdokumentene blitt forandret over tid. Det har også forandret deres rolle og plass i barnehagefeltets interne pedagogiske praksis. Gradvis blir styringsdokumentene interne artefakter. Dette er også med på å skape en ny barnehage enn den som eksisterte tidligere.

I sin beskrivelse av hybridiseringsprosessen skiller Peter Burke mellom tre forskjellige hybride produkter: artefakter, tekster og praksiser (2009: 13). Barnehagen er en ”hybrid artefakt”, et blandingsprodukt av lokal, historisk struktur og en nasjonal formalisert struktur. Styringsdokumentene er en ”hybrid tekst”, en kombinasjon av tidligere lovtekster, tekster om grunnverdier, tekster om samfunnets utfordringer og tekster om pedagogikk. Norsk barnehagepedagogikk er en hybrid praksis. Det er en idiosynkratisk, særegen blanding tilpasset sin kontekst, inspirert av blant annet Frøbelske, skandinaviske og norske pedagogiske praksiser – men også av styringsdokumentenes gradvise innlemmelse i barnehagens virksomhet. GT- teorien viser hvordan denne internaliseringsprosessen foregår.

I tråd med GT-teoriens prognose blir den lokale forankringen trappet videre opp i RP2017. Det pedagogiske innholdet og arbeidsmåtene konkretiseres også ytterligere – med blant annet mål i form av kulepunkter også for uformell læring som omsorgspraksis (RP 2017: 8). For at det skal være et poeng med økt konkretisering må man samtidig sikre større sammenheng mellom styringsdokumentene og praksis. Alt pedagogisk arbeid i barnehagen skal begrunnes ut fra barnehageloven og rammeplanen (ibid. 13). Disse blir med andre ord aktivert som læringsbetingende artefakter. I RP2017 er det tydeligere bindende formuleringer for hva eier, styrer, pedagogisk leder og øvrige personalet ”skal” gjøre. Pedagogisk leder for blant annet ansvar å ”veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen *oppfylles* gjennom det pedagogiske arbeidet” (ibid. 8, min kursivering). Den første setningen i rammeplanen forsterker dette inntrykket gjennom å påpeke at styringsdokumentenes verdigrunnlag ”skal formidles, praktiseres og *oppleves* i *alle* deler av barnehagens pedagogiske arbeid” (ibid. 4,

min kursivering). Planleggingen av barnehagens virksomhet skal bidra til å vise hvordan barnehagen ”fortolker og realiserer rammeplanen” (ibid. 13, min kursivering). Flere ganger i teksten gjentas at målet for barnehagens virksomhet er å virkeliggjøre styringsdokumentene, ”å oppfylle *kravene* i barnehageloven og rammeplanen” (ibid. 14, min kursivering). Den lokale forankringen av barnehagen styrkes også gjennom digitale formidlingsstrategier som nevnt tidligere (plakatgenerator og webinarer). Fra uttrykket i RP1996 om ”delvis konkretisering” av mål for barnehagen ser RP2017 det som barnehagens mål å oppfylle og realisere barnehagens styringsdokumenter i barnas opplevelser. Forandrer dette rammeplanen som artefakt? Hvilke nye forutsetninger skapes for barnehagens virksomhet og innhold?

RP2017 demonstrerer tydelig ønsket om større internalisering av styringsdokumentene i barnehagene. Dette gjør den ved bruk av både sine primære og sekundære formidlingsstrategier. Dette gjelder både de konkrete formidlingsredskapene den tar i bruk og det representative skrevne dokumentet i seg selv. Ifølge GT-teorien kan denne utviklingen best forstås som et uttrykk for ny norsk nasjonsbygging.

### **Tre nivåer av styringsdokumentene som artefakter i barnehagen**

Et redskap eller en ting blir en artefakt når det blir brukt i ”målrettede menneskelige praksiser” i en historisk kontekst (Afdal 2013: 152). Wartofsky deler artefakter inn i tre nivåer – primære, sekundære og tertiære artefakter (1979: 201-209). Alle disse nivåene kan knyttes til barnehagens styringsdokumenter.

Primære artefakter er konkrete, håndfaste redskaper som kan sanses og brukes direkte i praksis. Rammeplanen som papirhefte er en primær artefakt. At barnehagens rammeplan er et digitalt produkt som med RP2017 får en større digital plattform, forandrer rammeplanen slik den brukes i sosiale praksiser. Andre eksempler på primære artefakter er plakatgeneratoren og webinarne som er foreslått av utdanningsdirektoratet. Læring medieres gjennom disse artefaktene og forandrer innholdet og det som læres. For eksempel fremhever de rammeplanen som autoritet og bestemmende for praksis på barnehagefeltet.

Rammeplanen som oppskrift er en sekundær artefakt. Den representerer en ønsket praksis og viser hvordan redskapene skal brukes. Rammeplanen inneholder en instruks for hvordan rammeplanen skal brukes i barnehagene. ”Secondary artefacts play a central role in preserving and transmitting modes of action and belief. They include recipes, traditional

beliefs, norms, constitutions, and the like” (Cole 1996: 121). Her kan vi legge til læreplaner og andre styringsdokumenter. En sekundær artefakt skal representere en eksisterende praksis for å bevare den for fremtiden – som hvordan å bruke et redskap – øks eller rammeplan. Her skiller barnehagens styringsdokumenter seg potensielt fra Wartofskys definisjon av sekundære artefakter. Barnehagens styringsdokumenter representerer ikke en reell praksis, men en ideell. Kanskje kan den bedre forstås som en mer abstrakt, tertiær artefakt?

Tertiære artefakter er derimot løsrevet fra praksis og representerer en forestilt, imaginær verden. Styringsdokumentene kan sees som et uttrykk for et abstrakt, forestilt fellesskap på tvers av forskjeller i samfunnet. De representerer noen ideelle verdier og praksiser. Tertiære artefakter har innvirkning på oss fordi ”de kan farge måten vi ser og forstår den praktiske virkelighet vi står i” (Afdal 2013: 153). De kan sammenlignes med ”krokene” i samfunnspedagogikken som er ideelle representasjoner som mange kan slutte opp om – som ”likeverd”, ”barns beste” eller ”mangfold og gjensidig respekt” (RP2017: 4). Tertiære artefakter er ikke uttrykk for virkeligheten slik den er, men hvordan vi ønsker den skal være. Slike forestillinger finnes i diskurser, religioner og kulturer. Tertiære artefakter er samlende:

Such imaginary worlds I do not take as ’dreams’ or ’in the head’, but as embodied representations, or better, embodied alternative canons of representation: embodied in actual artifacts, which express or picture this alternative perceptual mode. Once the visual picture can be ’lived in’, perceptually, it can also come to color and change our perception of the ’actual’ world, as envisioning possibilities in it not presently recognized (Wartofsky 1979: 209).

Tertiære artefakter bidrar til å farge hvordan vi forstår virkeligheten og kan slik virke samlende. Som ledd i nasjonsbygging er tertiære artefakter virkningsfulle. De representerer et syn på historien, på samfunnet og fellesskapsgrunnlaget. De formidler også noen forestillinger om livet. Hvilke forestillinger og ideer representeres i rammeplanen?

### **6.1.2 Styringsdokumentene som nasjonsbygging**

Når barnehagens pedagogiske virksomhet kommer under økt sentralisert, statlig styring blir den også i større grad et verktøy for en nasjonal forestillingsverden. Begrunnet i politiske tolkninger av samfunnsutfordringer blir barnehagen knyttet opp til spørsmål om nasjonale

verdier, identitet og medborgerskap. Barnehagen som institusjon får samtidig økt status og betydning for samfunnet. Et gjennomgående trekk ved barnehageideens utvikling i ulike deler av verden er at den har fungert som virkemiddel i utformingen av nasjonale identiteter. Den nasjonale diskursen i styringsdokumentene skiller seg fra Frøbels forestillingsverden.

### **Barnehagepolitikk som uttrykk for nasjonsbygging**

Nasjonsbygging i samtiden handler om å forme et grunnlag for tilhørighet til fellesskapet. Dette skjer ikke bare ved at befolkningen deltar i demokratiske prosesser, men også i hva slags verdier og holdninger som ligger til grunn for samhandling. Det nye Norge krever et bredere kultur- og religionsgrunnlag som samtidig gir samhold og nasjonalt fellesskap. På mange måter kan dette synes å være årsaken til at barnehagepedagogikken konkretiseres og forankres lokalt. Styringsdokumentene forandrer seg som tertiær artefakt når innholdet forandres – den formidler noen nye grunnforestillinger, en ny nasjonal kanon om hvem vi er og skal bli. Disse forestillingene må også forankres lokalt dersom de skal ”virke”. Denne strukturelle prosessen skaper en helhetlig samfunnspedagogikk, en nasjonal fortelling.

Whether as part of large compulsory schooling systems or as small private enterprises, the kindergarten is a politicized institution, directly linked to the goals of the state in the formation of national identity, citizenship, and moral values... In addition to its primary educational purpose, the kindergarten was a vehicle for socializing others, whether used by middle-class Americans to uplift the children of recent immigrants, by the communist Vietnamese to create a new nationalism, or by pre-independence Israelis to teach Hebrew and prepare children for communal kibbutz life. The dual functions of the kindergarten, to educate and to socialize, present rich texts for analysis... (Wollons 2000: 2).

Ideen om barnehagen har blitt praktisert og tilpasset de ulike nasjonale kontekstene og lokalsamfunn. Denne utviklingen har oppstått i det asymmetriske forholdet mellom myndighetene og familiene tilknyttet barnehagen. Samspeillet mellom stat og familie gjennom barnehagen har ført til komplekse prosesser av kulturell transformasjon og hybridisering. I boka *Kindergarten and Cultures* (2000) har redaktør Roberta Wollons påpekt dette og samlet eksempler fra ulike land som viser hvordan barnehageideen blir brukt i sosialisering til en nasjonal identitet (Wollons 2000: 1-14). Oppgavens tema angår dermed et globalt perspektiv på hvordan strukturelle sosiale prosesser i forholdet mellom barnehage og nasjonsbygging.

## **Gellners teori om nasjonsbygging som konstruksjon**

Interessen for nasjonsbygging som forskningsområde begynte på 1960-tallet da nye stater ble dannet som følge av avkoloniseringen i Afrika. Ved å se tilbake på utviklingen av de vestlige nasjonalstatene på 1800-tallet ville man bedre forstå hvordan nasjoner ble til i samtiden. Her oppstod flere ulike teoretiske forståelser av nasjonsbygging. Et sentralt stridsspørsmål var om nasjoner er rene konstruksjoner eller hadde rot i et genuint kulturelt og historisk fellesskap (Kolstø 2000). Hvordan blir en helhetlig fortelling om et nasjonalt fellesskap dannet ut av et fragmentert og spredt lokalsamfunn?

Ernest Gellner er kjent for sin teori om nasjonalisme som kunstig konstruksjon: At forestillingen om kontinuitet med en tidligere nasjonal historie, kultur og religion ofte er funnet på med formål om å samle et folk. Mens det finnes eksempler på nasjoner med et ”genuint” opphav, mener Gellner at de aller fleste nasjoner er en konstruerte fellesskap (1998: 97). Nasjonalbevissthet og identifikasjon med en nasjon er en moderne forestilling. Han begrunner dette med blant annet å vise til kulturers natur – de er stadig i endring (ibid. 93). Høy grad av kulturell stabilitet og homogenitet over tid er lite sannsynlig. Mens kulturer ikke var grunnlag for statlige grenser i jordbrukssamfunnet ble de det i en moderne, industriell og vitenskapeliggjort verden. Gellner påpeker at nasjonalismen utviklet seg i Europa gjennom at de utdannede og lesekyndige elitens kultur ble gjort til den generelle kulturen i samfunnet som helhet (ibid.96). Dette ligner nasjonalromantikkens karakter i Norge på slutten av 1800-tallet, men også samfunnspedagogikken i styringsdokumentene.

Andre har pekt på barnehagens styringsdokumenter som en kamp om ”barnehagens sjel” når barnehagen i større grad har blitt et politisk instrument (Jørandstaad 2011). Kan dette også forstås som en gjenfødelse av det nasjonale Volksgeist, i en kamp om den ”nasjonale sjel”? Når barnehagen blir et nasjonalt prosjekt gjennom statlig konkretisering av barnehagens pedagogikk er dette relevante sammenligninger. Den store debatten om de vestlige nasjonsbyggingsprosessene handlet om hvorvidt nasjoner er konstruksjoner eller realiteter. Borrelåsmekanismen som fremkommer av teorien om samfunnspedagogikk kan forstås som del av denne debatten. De overordnede ”krokene”, som grunnverdiene og de pedagogiske prinsippene barnehagen skal bygge på, kan sees som en konstruksjon av noe som forener nasjonen. Mens elitens nasjonalromantikerne på 1800-tallet så etter det urnorske i periferien – i bondekulturen og folkeeventyrene, søker de sentrale styringsdokumentene i religionene og livssynene blant befolkningen etter fellesverdier som nasjonalt samlingspunkt. I begge

tilfeller forankres det nasjonale i et bredt lokalt grunnlag. Religion spiller en sentral rolle som instrument i nasjonsbygging og ideen om nasjonens sjel i dag. Disse forestillingene eller verdiene blir så forsøkt forankret gjennom pedagogisk praksis.

Spenningen mellom sentrum og periferi består. En hovedutfordring for alle nasjonale utdanningssystemer er gapet mellom intensjon og realitet, mellom styringsdokumenter og praksis, mellom sentraliserte ideer og lokal pedagogikk (Brockliss & Sheldon 2012: vii). Dette gapet forsøker barnehagens styringsdokumenter å minske gjennom en lokal forankret statlig konkretisert samfunnspedagogikk. Barnehagen blir et instrument for å konstruere en nasjonal identitet gjennom sentral konkretisering og rom for varierte lokale forankringer. Dette bidrar til å skape komplekse prosesser av kulturell hybridisering (Wollons 2000: 14). Det nasjonale kan synes å overta for religion som fellesskapsgrunnlag. Nasjonen approprierer religiøse og livssynsmessige verdier, og overtar rollen som forestillingsleverandør.

### **Frøbels nasjonsbyggingsteori**

Barnehagens tidlige historie, her demonstrert gjennom Frøbels pedagogikk, eksemplifiserer hvordan barnehageinstitusjonens innhold, organisering og mandat er uløselig knyttet til bestemte kontekster, livssyn og fremtidsvisjoner. I Frøbels tilfelle var pedagogikken også nært knyttet til en åndelig funksjon. Barnehagens arv og tradisjon i form av Frøbels pedagogikk er basert i en spirituell fortolkning av naturen og menneskelivet. Hans pedagogikk spredte seg og skulle senere få stor innvirkning på utviklingen av barnehager og barnehagepedagogikk i Norden (Röthle 2007: 59). Dette styrket pedagogiske metoder som å ta utgangspunkt i barnas interesser og anerkjennende sensitivt samspill med morsrollen som forbilde (Rønning 1996: 119). Selv om det finnes overlappende praksiser mellom Frøbels pedagogikk og dagens norske barnehage har disse opphav i helt ulike forestillingsverdener. Mens Frøbels formål var å sette barna i kontakt med naturen og seg selv, virker styringsdokumentene å sette barna i kontakt med samfunnets nasjonale fellesskap.

Frøbels pedagogiske ideer brøt med samtiden og baserte seg på anerkjennelse av barnet, barndom, barnets gode natur og viktigheten av barns egne utforskning. Gjennom de voksnes tilrettelegging av en hage til bruk for barna og barnehagen, blir naturen og plantene i hagen grunnlaget for pedagogikken (Fröbel 1904: 218). Målet var å utvikle barnas forståelse av seg selv som en del av et sosialt fellesskap, og med indre motivasjon utvikle verdier, holdninger, moralsk og praktisk kunnskap (ibid. 228). Dette skulle bidra til økt indre bevissthet og

forståelsen av seg selv som en del av et større fellesskap. Denne gjensidige avhengigheten illustrerte enheten i naturen og mellom individer, i en familie, i et samfunn, i en folkegruppe og i menneskeheten (ibid. 217). Han beskrev mennesket og naturen som skapt av Gud, og opplevelsen av enhet med Gud var menneskets høyeste mål. Dette betydde blant annet å støtte barnet i å uttrykke sin indre natur, etter eget valg og fri vilje (ibid., 1899: 172f3). Slik skulle utdanning lede mennesket, folket og hele menneskeheten ”tilbake til seg selv” (ibid. 165). Frøbels livssyn har blitt beskrevet som spiritualitet eller kristen panteisme der alt i naturen henger sammen. Dette preger også hans pedagogikk og tenkning om barnehagen:

Kindergartens” are the surest means, the most correct way and the simplest method of general elevation and ennobling, clear accomplishment and beautiful representation of genuine family life in all conditions and relations, as the single, true fount of contented individual life, joyful social life, free public life, and united life of humanity (Fröbel 1899: 229).

Basert på denne fortolkningen av livet, naturen og mennesket utviklet han konkrete aktiviteter, leker og en fysisk utforming av barnehagens område med en hage som skulle engasjere barna i å oppdage naturens mønstre og bidra til deres utforskning av disse (Provenzo 2009: 87f). Fröbel utviklet slik både en modell for institusjonell oppdragelse, for spesialisert kunnskap om barn og for utdanning av barnehagelærere (ibid. 87). Han forstod barnehagens oppgave som å bidra til samfunnets utvikling gjennom et positivt syn på barn.

### **6.1.3 Styringsdokumentene som kanon**

Arbeidet med en ny rammeplan kan forstås som en gjenåpning av den nasjonale kanon. Ordet kanon betyr ”regel” eller ”standard” og markerer autoritet, og den gradvise prosessen av å bestemme en kanon er ofte kontroversiell, ifølge Oxford Biblical Studies Online (2009). I denne oppgaven studeres styringsdokumentene som barnehagens standard eller kanon.

Begrepet blir vanligvis brukt om litterære tekster som sammen utgjør en kanon. I vår sammenheng er barnehageloven og rammeplanen den litterære kanon – ettersom at barnehagefeltet ikke bygger på et vedtatt pensum eller noen bestemte litterære verker som i skolen. En kanon kan åpnes og lukkes, og når den lukkes tas sammenstillingen for gitt og har en indre helhet – slik som vi regner utvalget av tekstene som utgjør Bibelen i dag (Guillory

1993: 6). Studieobjektet i oppgaven er ikke styringsdokumentenes tilblivelsesprosess (verden ”bak” teksten) eller hvordan disse har blitt tatt imot (verden ”foran teksten”), men tekstene i seg selv som helhetlig verk (verden ”i” teksten) – som kanon. Uttrykket ”Bibel” brukes også som generell betegnelse på en autoritativ tekst, oppskrift eller kode for et område.

Barnehageloven og rammeplanen regnes i denne sammenhengen som barnehagens Bibel. Tekstene omhandler barns oppvekst og dannelsesprosess innenfor en nasjonal ramme. Å beherske innholdet i en kanon er å være et dannet menneske, samfunnsmedlem og medborger. Kan disse styringsdokumentene dermed også forstås som nasjonens Bibel?

### **Barnehagens kanon**

En kanon kan i denne oppgaven sammenlignes med samfunnspedagogikkens borrelåsmekanisme. ”Borrelåsen” åpnes og nye ”kroker” av verdier og pedagogiske prinsipper og strukturer settes inn i dens øvre del. Dette danner grunnlag for samhold og fellesskap i nye samfunnsforhold i et mer sammensatt og individualisert samfunn, borrelåsens nedre del. ”Krokene” får bedre tak i flere ”løkker” i barnehagefeltet, i barnehager og familier. Målet er mer friksjon og sterkere tilhørighet mellom sentrum og periferi, nasjonal og lokal pedagogikk. Dette kan forstås som en form for nasjonsbygging i samtiden.

Denne gjenåpningen og økte spesifiseringen av barnehagens pedagogiske innhold legitimeres av at nye samfunnsutfordringer krever økt fokus på barnehagens samfunnsmandat. Rammen for pedagogikken slik den utformes sentralt må sees i sammenheng med oppfatninger om utfordringer i samtiden. Dette var også tilfellet da Fröbel formulerte sin pedagogikk, som en respons på opplysningstidens rasjonelle verdensbilde og fremveksten av industrialisering og nasjoner. I dag, når barnehagepedagogikken utformes fra statlig hold blir den et verktøy for å respondere på nasjonale utfordringer og behov. Nasjonsbygging blir nærmest et selvsagt mål for barnehagen i et slikt perspektiv.

Dette er ikke helt uforenelig med den opprinnelige barnehagetenkningen som skulle bidra til å forbedre samfunnet og skape et nasjonalt fellesskap. Likevel er det betenkningsverdig når barnehagen blir et redskap for ”makthavernes ideer og interesser” (Osborg 1991: 232).

Kritisk refleksjon blir nødvendig – særlig når vi i dag tar det for gitt at barnehagens pedagogiske rammer, strukturer og vilkår forvaltes av politikere. Derfor er det også interessant å se styringsdokumentene i lys av barnehageideenes opprinnelse og utvikling. I dag lever vi under helt andre styringsformer og samfunnsforhold enn på 1800-tallet. I Norge



har vi et selvstendig, konstitusjonelt monarki med demokrati og parlamentarisme. Likevel har vi en fortsatt en spenning mellom sentrum og periferi, mellom en elite (kulturell, vitenskapelig og politisk) og befolkning generelt. Det er de sentrale myndighetene som utformer en felles nasjonal barnehagepedagogikk som stadig blir tydeligere og mer bindende for yrkesutøverne.

### **Guillory's kanon**

Ifølge John Guillory er det nettopp denne spenningsstrukturen og borrelåsen som er formålet med å danne en kanon. En kanon blir samlet av en grunn, og innholdet som velges ut er ikke tilfeldig. Noen tekster eller som her, noen verdier og pedagogiske prinsipper, blir tatt til inntekt for staten – som nasjonens kulturelle kapital. I sin bok *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (1993) stiller Guillorys spørsmål til pluralistiske ideologiske revisjoner av en felles kanon for utdanningssystemet i et mangfoldig samfunn.

Guillory diskuterer spesifikt den Amerikanske politiske revisjonen av en kanon for utdanningssystemet i sammenheng med den liberale pluralismens fremvekst. Den Amerikanske pluralismen forstår samfunnet som bestående av konkurrerende interessegrupper med ulike, motstridende krav, som staten har ansvar for å balansere. Staten styres derfor på demokratiske prinsipper og noen felles demokratiske verdier som et minste felles multiplum som gjør denne balansegangen mulig. Befolkningen forstås som delt i grupper og gruppenes behov og interesser antas å komme i konflikt. Her oppstår en ”politikk av representasjon” der gruppene søker representasjon og statens rolle er å megle mellom ulike hensyn (Guillory 1993: 4f).

I en slik sammenheng kan vi også se barnehagens formålparagraf som eksempel på en ”politikk av representasjon” der alle religioner og livssyn, spesielt det kristne og humanistiske arven er representert. Som politisk vedtatt tekst har den blitt påvirket av Stortingets representative sammensetning. Den endelige formuleringen av den nyeste formålparagrafen er resultatet av en enstemmig politisk kompromissløsning som alle kunne slutte opp om. Løsningen ”kan fra en side være et bevisst ønske fra politikerne om at den skal kunne oppfattes på ulikt vis”, hevdet en kritiker som mente at resultatet var en tekst med mindre indre konsistens og stor tvetydighet (Stubø 2010). Ulike gruppers representasjon i kanonen blir viktig i en slik pluralistisk politikk – noe vi kan kjenne igjen i barnehagens styringsdokumenter.

Guillory er kritisk til fokuset på representasjon og hevder at dette kan redusere politikken til å handle mest om "image" eller hvordan politikken blir oppfattet utenfra. En nasjonalt utformet læreplan eller rammeplan som vi har sett i analysen, blir "a medium of cultural images" – et ideologisk virkemiddel for å gi inntrykk av en representativ politikk. Dette kan vi blant annet se i hvordan RP2011 legger faktiske bilder som viser et større kulturelt mangfold i rammeplanen. Fra et slikt perspektiv blir handlingen å revidere rammeplanen, å gjenåpne den kulturelle kanonen, en strategi "to reconstruct it as a true image (a true representation) of social diversity" (Guillory 1993: 8). Dette bildet av nasjonal enhet i forskjellighet er først og fremst forestilt, mener Guillory. At utdanningssystemet er et virkemiddel for å overføre ideen om en nasjonal enhet er også bare en forestilling.

Ifølge Guillory gir hver enkelt skole et forskjellig bilde av denne nasjonale kulturelle enheten som kommer til uttrykk i læreplanen. Disse bildene vil aldri være identiske med den faktiske kulturen i nasjonalstaten (ibid. 38). Dette er et viktig perspektiv på samfunnspedagogikken – dens faktiske direkte innvirkning på praksis og nasjonalbevissthet må ikke overvurderes. Om nasjonen er et imaginært, "forestilt samfunn" – et uttrykk som Benedict Anderson (1994) er kjent for, er ikke disse forestillingene om samfunnet like. Her legger Guillory mer vekt på kulturen i hver enkelt skole (eller barnehage) i deres tolkning av læreplanen (eller rammeplanen) (1993: 38). Dette øker derimot nødvendigheten av økt konkretisering og lokal forankring av kanon. Hvordan kan man sikre at det som overføres til barnehagene ligner det som var intensjonen?

"Canonicity is not a property of the work itself but of its *transmission*" (ibid. 55, min kursivering) – hvordan verdiene og prinsippene i barnehagens styringsdokumenter sammenstilles til et felles hele og hvordan disse senere tolkes og brukes er med på å forme det faktiske innholdet. Verdiene som stilles side om side i formålsparagrafen får en sammenheng og danner et nytt innhold enn om de stod hver for seg. Solidaritet alene er ikke det samme som solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse i samme setning. Helheten av den nyeste formålsparagrafen, så vel som den nyeste rammeplanen, er et nytt formidlet budskap – selv om de trekker på gamle verdier i "vår felles" arv og tradisjon. Hvordan denne sammenstillingen så overføres og tolkes er også sentralt i kanon-begrepet. Strukturen som barnehagens styringsdokumenter inngår i er minst like viktig som innholdet.

## Nasjonal kanon

I nasjonsbygging er tilknytningen og kontinuiteten til tradisjon og de gode ideer avgjørende. Guillory hevder at bruken av klassiske litterære verker i en nasjonal kanon gir nasjonen legitimitet. Som i nasjonalromantikken gir det inntrykk av en levende nasjon som har utviklet seg i en kontinuerlig linje gjennom historien og frem til i dag. "Yet the fact remains that this continuity was always the historical support for nationalist agendas" (Guillory 1993: 42). Når barnehagens styringsdokumenter bygger på "grunnverdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon" gir det følelse av kontinuitet og en progresjon i historien som leder opp til i dag.

Adgangen til denne tradisjonen og det kanoniserte innholdet som definerer det dannede mennesket og det gode samfunn er regulert. Det er kun gjennom utdanningssystemene som barnehagen at barn tilgang til den gjeldende kanonen, den rette kulturelle kapitalen og danningen (Guillory 1993: 56). Kanonisering av en litterære verker, tradisjoner, en pedagogikk, eller verdier til inntekt for et utdanningssystem er først og fremst med på å opprettholde og reprodusere en institusjon og bestemte sosiale relasjoner (ibid. 58).

Barnehagens styringsdokumenter har også denne reproduserende funksjonen gjennom dens tilgang og appell til en historisk og nasjonal kulturskatt – verdiene og den gode oppdragelse.

Barnehagens nasjonale styringsdokumenter approprierer barnehagetradisjonens prinsipper og de felles grunnverdiene i "ulike religioner og livssyn" i en nasjonal kontekst. Appropriasjon er en strategi i kulturmøter. I møte med andre kulturer tar en opp i seg elementer fra den fremmede kulturen – som da de tidlige kristne tok i bruk elementer fra hedensk kultur.

Resultatet er en form for kulturell hybridisering (Burke 2009:36f). Barnehagens styringsdokumenter inkorporerer tradisjonsgods fra barnehagen, kristendom og humanisme, menneskerettighetene og andre religioner og livssyn. Sammen danner dette en unik nasjonal kanon – som man bare får tilgang til gjennom barnehagen: "There is no other access to works: they must be confronted as the cultural capital of educational institutions" (Guillory 1993: 56). Idealene i kanonen, i barnehagens formålsparagraf og rammeplan, blir uttrykk for barnehagen selv som institusjon, og nasjonen som kultur (Guillory 1993: 41). Den bestående sosiale ordenen og relasjonen mellom sentrum og periferi legitimeres og består.

En kulturell kanon kan aldri være fullstendig pluralistisk, egalitær og inkludere alle – den krever per definisjon at noe og noen ekskluderes (Guillory 1993: 7). Når "borrelåsen" åpnes og lukkes vil noe tas med og noe ikke – hovedmålet med samfunnspedagogikken er nettopp å

favne flest mulig. Den kan ikke representere alle. Betydningen av pluralistiske revisjoner av en kulturell kanon må derfor ikke overdrives eller idealiseres, hevder Guillory. Selv om innholdet forandres er strukturen den samme. Borrelås-mekanismen består. Revisjonen stabiliserer først og fremst den sosiale, strukturelle relasjonen mellom de med høy eller lav kulturell kapital, mellom sentrum og periferi. Uavhengig av innhold forblir samfunnspedagogikken en kulturell kanon i den nasjonale barnehagen – en nasjonal kanon.

## **6.2 Andre strategier for nasjonsbygging**

I vår tid virker det som at høyere grad av målstyring og kontroll av praksis er eneste veien til å bygge nasjon i et sammensatt samfunn preget av raske samfunnsendringer. Dette er også tendensen i barnehagens styringsdokumenter, tydelig vist gjennom RP2017. Finnes det alternativer til denne måten å utforme barnehagens virksomhet på som samtidig bidrar til å samle nasjonen? Flere forskere i samtiden fremholder spiritualitet i barnehagen som både et alternativ til målstyring og en god strategi i møte med moderne utfordringer knyttet til freds- og nasjonsbygging. New Zealands rammeplan viser et eksempel på hvordan dette kan gjøres. Disse teoretiske perspektivene angir konturene av en annen strategi for utviklingen av en samfunnsrettet pedagogikk som grunnlag for nasjonsbygging.

### **6.2.1 Frøbels spiritualitet som forbilde for pedagogisk forståelse**

For the modern educator and reader, Froebel's ideas are highly abstract, metaphysical, deeply religious, and spiritual. They do not necessarily resonate with more modern ideas of efficiency in education, of teaching to the standards, and of educational accountability. This is a shame. Froebel should interest modern educators if for no other reason than to show us how to take a spiritually based model of education and translate its abstractions into tangible and engaging educational activities and devices for children (Provenzo Jr. 2009: 87f).

Eugene F. Provenzo Jr. (2009) er en av de som mener at spiritualiteten i Frøbels pedagogikk kan inspirere dagens aktører med ansvar for utforming av barnehagepedagogikk. Han mener at Frøbels legegaver er et godt eksempel på hvordan pedagogiske aktiviteter kan lages for å demonstrere dypere abstrakte verdier og prinsipper. Det særegne i spiritualiteten bak Frøbels

pedagogikk er at den bygger på originalitet fremfor imitasjon, hevder Provenzo Jr. Barna skulle ikke imitere samfunnet de vokste opp i, men bruke lekegavene for å skape sine egne strukturer. Gjennom lek og fri utforskning fikk barna en dyp innsikt i hvordan alt lever og beveger seg, men også i deres lov og ordnethet (Provenzo Jr. 2009: 91).

En av hovedargumentene til Provenzo Jr. er at det spirituelle grunnlaget hos Fröbel skulle gi barna økt forståelse for forhold mellom mennesker og mellom mennesker og naturen (2009: 93). Selv om forholdet til Gud også er en del av Frøbels pedagogikk er ikke dette det sentrale i anvendelsen av hans metoder (ibid.). I stedet kan flere av hans pedagogiske mål samsvare godt med mål som er satt i RP2017. Den nye rammeplanen trekker frem bærekraftig utvikling som et sentralt mål og nevner det samiske idealet om å leve i ”samklang” med naturen (RP 2017: 6). Her fremheves også utfordringen om å leve i fellesskap med andre mennesker: ”Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap” (RP 2017: 4). For Provenzo gir Frøbels lekegaver en mulighet til å gjenoppdage spiritualiteten i all lek og læring. Hans resonnement representerer et alternativ til dagens forståelse av barnehagen.

## **6.2.2 Spiritualitet som begrep i styringsdokumentene**

Hvorfor nevnes ikke spiritualitet i barnehagens styringsdokumenter? Sturla Sagberg (2008) hevder at det er språklige og kulturelle barrierer som hindrer rammeplanen i å ta opp slike emner. Han mener samtidig at dette er synd, fordi det ligger et stort potensiale i begrepet. ”Is it possible to approach the question of being human anew together with our children, in a secular age?” spør han (Sagberg 2008: 358). Det politiske klimaet er mer åpent for ulike religioner, noe styringsdokumentene også viser tegn til, og det foregår en pluralisering av vestlige sekulære samfunn.

Sagberg mener derfor at det er tid for å spørre om hvorvidt offentligheten i realiteten er åpen for spirituelle uttrykk og opplevelser. Og viktigere for barnehagen, er de voksne i barnehagen åpne for å støtte barna i deres undring, også når den inkluderer spirituelle og religiøse forestillinger? Barns spiritualitet krever ”epistemisk ydmykhet” fra både religiøse og sekulære humanister, sier han. For Sagberg må ikke nødvendigvis spiritualitet forstås som tradisjonelle former for Gudstro (ibid. 360). Spiritualitet er viktig i dagens barnehager fordi det kan utvide både barn og voksnes horisont av hva som er ”ekte og meningsfullt” utover

hva de har lært som ”default worldview” (ibid. 364). Er dagens samfunnspedagogikk et ”default worldview” som læres gjennom styringsdokumentene som artefakter? Sagberg påpeker at mange barn som begynner på skolen i religionsundervisningen gir uttrykk for at de allerede vet at religion og spiritualitet er irrasjonelt, ikke gyldig som forklaringsmodell (ibid.). Nasjonsbygging i vår tid krever i større grad en åpenhet for ulike livsforståelser, som også RP2017 påpeker. Spiritualitet som begrep kan ifølge Sagberg bidra til økt toleranse og fellesskap, også i barnehagen.

### **6.2.3 Spiritualitet integrert i barnehagen og barnehagelærerutdanningen**

Sagberg etterlyser empiriske studier på små barns spiritualitet – noe for eksempel Jennifer Mata (2015) leverer. Hva er spiritualitet i barnehagens kontekst, i en sekulær, pluralistisk setting? Mata hevder at barnehagene har et ansvar for å adressere barns spiritualitet og at temaet bør re-introdeseres som en del av barnehagelærerutdanningen. Som et følge av skillet mellom kirke og stat har tro og spiritualitet blitt et tema man unngår i barnehagen – slik også Sagberg påpeker. Konsekvensen av at dette blir et ikke-tema er at det forskyves til det private, men også at det kan hindre barnas helhetlige utvikling:

Consequently, educators have shied away from promoting religious or spiritual talk in classrooms for fear of creating misconceptions or misunderstandings about their intentions... and because of overall apprehension of infringing upon laws or disrespecting students’ and parents’ beliefs. However... this eventually leads to miseducation.... Ignoring, preventing or discounting spirituality and spiritual talk and experiences is also a way to inhibit those things; thus, by disregarding spirituality in classrooms, we are also negating students’ prerogative to have their spiritual selves acknowledged, nourished, and not inhibited. Teachers need to find ways of honoring the spiritual being of children – those whose faith traditions they share and those with which they disagree... Teachers can honor their own spiritual selves and contribute to those of their students without favoring religious traditions or traditions of non-belief” (Mata 2015: 6f).

I sitt studie intervjuet og observerte hun fire barn i en sekulær barnehage i New York for å finne ut hva som kjennetegner barns spiritualitet. Resultatet overrasket henne, blant annet fordi hun trodde at spiritualitet var noe barna måtte leve ut og snakke om i skjul (Mata 2015:

119). Derimot konkluderte hun med at spiritualitet er en like naturlig del av barns vesen som deres relasjonelle, fysiske, intellektuelle og følelsesmessige sider. Spiritualitet kommer naturlig og er en del av hverdagen som "any experience through which the child can express their joy, their compassion and kindness, their sense of relating to others, or their creative and imaginative self" (117). Slike opplevelser kan komme av ytre hendelser eller indre prosesser. Selv om de kan føre til undring og samtaler om livsspørsmål må de ikke det.

Spiritualitet hos barn oppstår for Mata i det ordinære og hverdagslige og kan ikke planlegges (2015: 121). Slike opplevelser kan derimot støttes og oppmuntres eller ignoreres og underkjennes. Spørsmålet om spiritualitet i barnehagen handler derfor mer om de voksne enn om barna. Derfor blir også hennes vurdering at spiritualitet må integreres som en naturlig del av barnehagelærerutdanningen. Underviserne må demonstrere ved eksempel og behandle barnehagelærerstudentene som om spiritualitet også er en naturlig del av dem som mennesker. Målet er at studentene skal kunne gi næring til barns spiritualitet ved å komme i kontakt med sin egen og være nysgjerrig på "the spiritual dimensions of everyday life" (ibid. 131). På dette området er det de voksne som kan lære av barna, ikke omvendt.

Ifølge Mata skiller ikke barn mellom natur og spiritualitet, mellom det ordinære og det ekstraordinære. Som hos romantikerne henger alt dette sammen. Matas definisjon av spiritualitet ligner også Frøbels. Hun forstår spiritualitet i konteksten av utdanning som "...a human characteristic that allows us to connect ourselves with a transcendent or higher power beyond our minds and emotions in order to feel part of something greater than ourselves" (Mata 2015: 7). Mata sier videre som Fröbel at å nærme barns spiritualitet er å bygge fellesskap og gode relasjoner mellom mennesker – i barnehagen, lokalsamfunn, nasjoner og på verdensbasis. Barnehagen en viktig arena å begynne på fordi det legger grunnlaget for senere deres utvikling – og grunnlaget for samfunnet (ibid. 11).

I en tid der det diskuteres åpent hvordan barnehagen kan bidra til å øke tilhørighet og bekjempe religiøst motivert ekstremisme og vold, får spiritualitet også økt betydning. Å overlate det spirituelle til det private virker mot sin hensikt og gjør det til et ikke-tema i offentlige rom (ibid. 6). For å bedre forstå spiritualitet og religion, må vi starte med å forstå hva det betyr for oss selv. Dette krever at "spirituell næring" ikke bare blir et nytt punkt på planen, men en integrert del av selve barnehagelærerens praksis og utdanning. De voksne skal ikke "lære" barna å være i kontakt med helheten, naturen og fellesskapet. Barna er

naturlig i kontakt med alle ting, som Matas forskning viser. Det er opp til de ansatte å legge merke til, legge til rette for og nære denne siden ved barnet (Mata 2015: 129). ”When this happens, then opportunities for peace, love, joy and compassion increase and wonder becomes a source of energy in daily life” (Bone 2007: 227, i Mata 2015: 130). Bør spiritualitet derfor også være en integrert del av barnehagens styringsdokumenter?

I drøftingen av samfunnspedagogikk i lys av artefaktteori kom dem frem at barnehagens styringsdokumenter ikke representerer praksis – men en forestilt verden. Dersom rammeplanen skal bli mer relevante som nasjonsbyggende kanon er ikke svaret økt målstyring, kontroll og lokal forankring av ideelle verdier og pedagogiske prinsipper – som GT-teorien viser er den sosiale strukturelle prosessen som foregår i dag. Derimot kan et godt utgangspunkt være å i større grad representere og reflektere barn som hele mennesker. For å mer effektivt kunne møte hovedutfordringen om nasjonsbygging, og fredsbygging, i et stadig mer sammensatt samfunn finnes det flere strategier som styringsdokumentene kan benytte.

### **6.3 Alternativer til ”borrelåsen” som strukturell prosess?**

New Zealands rammeplan angir en struktur som gir grunnlag for utviklingen av en annen type samfunnspedagogikk. Passer begrepet samfunnspedagogikk her? Forsiden av New Zealands nasjonale grunnlagsdokument for barnehagen er illustrert med undersiden av et vevet teppe. Navnet på planen, *Te whāriki*, henviser til dette teppet (Ministry of Education 2017). Gjennomgående i planen er det vevede teppet brukt som struktur for innholdet og arbeidet i barnehagen. Det kan også forstås som et alternativ til borrelåsen som struktur.

Opphavet til teppet som struktur kan forstås i lys av New Zealands tilblivelse som nasjon. Det nasjonale grunnlagsdokumentet som ble undertegnet i 1840 bygger på samarbeid mellom urbefolkningen (Māoriene) og de britiske styringsmaktene. Sentralt for avtalen var partnerskap. Avtalen har fått konsekvenser for planleggingen av barnehagens innhold og oppgaver. For det første har urbefolkningen en sentral rolle i styringsdokumentene, både i kultur og språk. For det andre er avtalen utvidet til å gjelde alle nykommere til New Zealand, og barnehagelærere skal verdsette og støtte de representerte kulturene i barnehagen. Grunnlagsdokumentene har et bikulturelt utgangspunkt og en multikulturell kontekst (Ministry of Education 2017: 2f). Valget av teppet som symbolet begrunnes på første side:



The cover represents part of the underside of a whāriki or woven mat. The green symbolises new life, growth and potential and references harakeke and pandanus, which are used throughout Te Moana-nui-a-Kiwa as materials for weaving. *While the upper side of a whāriki displays the weaver's artistry it is the underside that reveals their mastery. Expert weavers will examine the foundations for planning and technique. If these are sound, the quality will be seen on the faceup side.* A weaver weaves in new strands of harakeke or pandanus as their whāriki expands. This creates a join, called a hiki or a hono. A hono can be seen running down the spine of the book in a darker green. This joining of new material symbolises new learning. When the document is opened at the place where the two parts of the flip book meet, it can be seen that the whāriki is unfinished, with loose strands still to be woven. This acknowledges the child's potential and their ongoing educational journey (Ministry of Education 2017, min kursivering).

Hvordan er det vevde teppets struktur annerledes fra borrelåsens? En god indre struktur gir teppet et vakkert mønster på oversiden. Dette krever planlegging og teknikk av veverne med erfaring og kunnskap. Disse veverne er etter hvert så kyndige at de selv blir eksperter og kan bedømme kvaliteten i strukturene. I *Te whāriki* er det barnehagelæreren som er veveren og vevesperten. Hun fletter sammen det pedagogiske innholdet i barnehagens hverdag. Samtidig vever hun sammen gruppen av mennesker, voksne og barn, som utgjør barnehagens fellesskap. Sammenflettingen får ringvirkninger i hele samfunnet – i det store teppet som utgjør nasjonen. Nye tråder flettes sømløst inn i teppet og bidrar til å gjøre det vakrere.

I en ovenfra-og ned-struktur som borrelåsen representerer, blir økt målstyring og kontroll det beste tilgjengelige virkemiddelet for fellesskap og nasjonsbygging. Oversiden av borrelåsen ligner oversiden av det vevde teppet. Det ser ut til å ha et pent, kunstnerisk mønster gjennom sitt idealistiske verdigrunnlag. Når borrelåsen snus vises derimot et innfløkt og uoversiktlig underlag. Dette representerer den ulne og komplekse pedagogiske hverdag og virkelighet. Et kroksystem som borrelåsen trenger ikke et pent underlag – bare nye og flere kroker. Den vil kreve et stadig sterkere grep om underlaget gjennom økt målstyring og kontroll av den pedagogiske virksomheten. Denne utviklingen antydes i analysen av styringsdokumentene. I realiteten er det ikke krokene, men underlaget som må styrkes og transformeres.

Til sammenligning med New Zealand er det også interessant at urbefolkningen ikke spiller en like stor rolle i våre styringsdokumenter. Den samiske urbefolkningen var heller ikke med i undertegningen av de norske nasjonale grunnlagsdokumentene. I RP2017 flettes derimot det samiske mer inn i tekstene som omhandler barnehagen generelt. Dette kan være en positiv utvikling i forhold til forrige rammeplan der samisk språk og kultur var redusert til et eget avsnitt, og en del av et fagområde. Kanskje kan det samiske bli en enda større del av fellesskapsgrunnlaget i styringsdokumentene. I samiske kulturer kan man også finne inspirasjon til hvordan å integrere spiritualitet i barnehagens pedagogiske virksomhet. Et bikulturelt perspektiv kan være et godt korrektiv til en monokulturell samfunnspedagogikk.

Det vevede teppet som struktur er forenelig med Frøbels fokus på å bidra til barns vekst og tilrettelegging av deres naturlige spiritualitet. Hans idé kommer best til uttrykk gjennom navnet ”kindergarten” – en hage med gode rammevilkår for barn å utfolde seg, gro og vokse i. En slik barnehage krever en nedenfra-og-opp struktur, som i eksempelet fra det vevede teppet. Her spiller barnehagelæreren, ikke styringsdokumentene, en nøkkelrolle i nasjonsbygging. Strategien om målstyring og kontroll av innholdet i en nasjonal samfunnspedagogikk gir et svakere grunnlag for fellesskap.

I det vevede teppet brukes barnas hverdagsspirituelle natur som grunnlag for den pedagogiske virksomheten. Dette krever en styrking av de ansattes vilkår og ressurser for å støtte og veilede barna på alle livets områder. I sammendraget av sin analyse av barnehagene i New Zealand konkluderer Bone (2007) med at ”...when everyday spirituality permeates early childhood contexts... all aspects of the curriculum are realised and the spiritual experience of everyone connected to that setting is supported”. Gode barnehager og nasjonsbygging starter med å snu veven og flytte fokuset fra overlaget til underlaget av teppet.

Først da kan kunstige borrelåser erstattes av sammenvevde fellesskap. En slik struktur vil derimot ikke lenger kunne kalles en samfunnspedagogikk – ettersom hovedvekten i dette begrepet ligger på samfunnssiden. Kanskje må også dette begrepet snus? I stedet for en samfunnspedagogikk får vi med denne strukturen et ”pedagogikksamfunn” – der pedagogikken og de som skaper den vektlegges. Mens styringsdokumentene utvikler en samfunnspedagogikk gir begrepet pedagogikksamfunn mer mening i denne nye strukturen. Her springer samfunnet ut av den pedagogikken barnehagene selv skaper – ikke omvendt.

Det vevede teppet ligner arbeidet med denne oppgaven. De ulike trådene i datamaterialet er vevd sammen i et mønster der alle er integrerte deler av teppet. Et GT-arbeid krever åpenhet og tillit til at et vakkert mønster til slutt vil komme frem. Det øker også kanskje sjansen for at det er det som er tilfelle når arbeidet omsider er over og vevens snus.

## 7 Videre arbeid og refleksjoner

In the contemporary west, powerful forces are at work. Life is becoming ever more regulated by legal, quasi-legal or economically justified procedures, rules, systems. David Boyle (2000) writes of the 'tyranny of numbers'. As has frequently been argued, the sacrifices to be paid for the positivistic rule of reason are considerable. The freedom of the expressive self to live 'out' its own life by exercising experimentation is stifled. The affect/ive is disempowered. Quality of life suffers by virtue of the stresses generated by the culture of targets... Human flourishing is at stake (Heelas 2008: 2).

For we know that the State in the totality of that which it gives or demands and takes is in great measure actually an educational institution, whether good or bad we may not here inquire... (Fröbel 1899: 170).

Allerede på 1800-tallet advarte Fröbel mot å gjøre barnehagen et instrument for statlige formål og interesser. Likevel så han fordelene av å gjøre barnehagen til del av et nasjonalt utdanningssystem, som barnehageforkjemperne i Norge på 1900-tallet. Barnehageideen oppstod også ut av et ønske om å bygge nasjon – men på barnehagens premisser. Disse premissene var i utgangspunktet bygget på en spirituell livsforståelse som også preget pedagogikkens innhold og arbeidsmåter. Nasjonsbygging som tema er derimot ikke begrenset til 1800-tallets Europa. Den økte pluraliseringen av samfunnet gir behov for nye nasjonale selvforståelser og fellesgrunnlag. Som virkemiddel i ny nasjonsbygging konkretiseres den statlige pedagogiske plattformen for barnehagen i økende grad. Disse representerer først og fremst en ideologisk, politisk og nasjonal visjon fremfor barnas reelle liv og virkelighet. Resultatet er økt målstyring i et forsøk på å skape en mer enhetlig pedagogisk praksis. Som drøftingen viser er det flere problematiske sider ved denne strategien. Det finnes flere mulige strategier i å utvikle en barnehagepedagogikk som bidrar til fellesskaps- og nasjonsbygging.

Pedagogikk er alltid oppdragelse til noe. Læring er tett knyttet sammen med fellesskap. Fra et slikt perspektiv kan vi ikke snakke om læring uten å diskutere til hvilket formål eller hvilke typer fellesskap det skal læres til. Pedagogikk er kontekstuell og kan ikke skilles fra samfunn eller religion. Det er en del av det, preges av det, og er på mange måter et redskap for det.

Kritikken av økt målstyring og rapporteringskrav er velkjente i vestlige nasjonale utdanningssystemer. Ved å beskrive hovedutfordringen som nasjonsbygging kan man reflektere over alternative strategier. Det er verdt å utforske løsninger som er mer effektive i nasjonsbygging – både for de som utformer politikken og for de som skaper pedagogikken lokalt i samspill med barna og deres familier. I denne oppgaven har jeg presentert ett mulig alternativ til borrelås-strukturen i GT-teorien. En mulig videreføring av dette studiet kan være å studere andre nasjonale og internasjonale styringsdokumenter for barnehage og utdanning.

Om GT-teorien som er utviklet i dette studiet er et passende, funksjonelt, relevant og tilpasningsdyktig verktøy er opp til aktørene i feltet å vurdere. Som teori virker den meningsfull og aktuell som prosessuelt perspektiv på utviklingstrekk i barnehagens styringsdokumenter i Norge i nyere tid. Den gir grunnlag for refleksjon over nasjonsbygging som perspektiv på den nye rammeplanen og andre utdanningspolitiske dokumenter. Osborg påpeker at den historiske utviklingen av utdanning som offentlig ansvarsområde har ført til et sterkere gjensidig forbindelse mellom stat og samfunn (1991: 67), og mellom samfunn og individ (ibid. 226). Forbindelsen mellom stat og barnehage gir nye muligheter for barnehagenes innvirkning på de sosiale strukturelle prosessene de inngår i.

# Sentrale lover og forskrifter

## Lover

Barnehageloven. (1975). Lov om barnehage m.v. av 6. juni 1975 nr. 30.

Endringslov til barnehageloven. (1983). *Lov om endring i lov 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. av 27. mai 1983 nr. 27*

Endringslov til barnehageloven. (1995). *Lov om endring i 27.mai.1983. nr. 27 om barnehager m.v. av 5. mai 1995 nr.19.*

Endringslov til barnehageloven. (2005). *Lov om endring i lov 5.mai 1995 nr. 19 om barnehager m.v. av 17. juni 2005 nr. 64.*

Endringslov til barnehageloven. (2008). *Lov om endring i lov 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. av 19. desember 2008 nr. 119*

Endringslov til barnehageloven. (2010). *Lov om endring i lov 6. Juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. av 18.juni 2010 nr.26*

## Forskrifter

Forskrift om rammeplan for barnehagen. (1995). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt ved kgl. Res. 1. desember 1995 nr. 948, med hjemmel i lov av 5. mai 1995 nr. 19 om barnehager § 2 annet ledd.*

Forskrift om rammeplan for barnehagen. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt ved kgl Res. 1. mars 2006 nr. 266, med hjemmel i lov av 17. juni 2005.nr 64 om barnehager §2 syvende ledd.*

Endr. i forskrift om rammeplan for barnehagen. (2011). *Forskrift om endring i forskrift 1. mars 2006 nr. 866 om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt ved kgl res 10. januar 2011 nr. 51 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr 64 om barnehager 2 syvende ledd.*

Forskrift om rammeplan for barnehagen. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24.april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd.*

# Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Allen, A. T. (2000). Children Between Public and Private Worlds: The Kindergarten and Public Policy in Germany, 1840-Present. In R. Wollons (Ed.), *Kindergarten and Cultures. The Global Diffusion of an Idea*. New Haven: Yale University Press.
- Allen, A. T. (2017). *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, B. (1994). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Sigurd Aukland, L. G., Turi Pålerud, Monica Seland, Heidi Grande Røys, Elin Eriksne Ødegaard. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen*.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bauernschuster, S., & Falck, O. (2015). Culture, spatial diffusion of ideas and their long-lasting imprints—evidence from Froebel's kindergarten movement. *Journal of Economic Geography*, 15(3), 601-630. doi:10.1093/jeg/lbu028
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Bone, J. E. (2007). *Everyday spirituality: Supporting the spiritual experience of young children in three early childhood educational settings*. (Doctor of Philosophy in Education), Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Brockliss, L., & Sheldon, N. (Eds.). (2012). *Mass Education and the Limits of State Building, c.1870-1930*. Basingstone: Palgrave Macmillan.
- Burke, P. (2009). *Cultural Hybridity*. Cambridge: Polity.
- "canon". (2009). Oxford Biblical Studies Online: Oxford University Press.
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games* (M. Barash, Trans.). Chicago: University of Illinois Press.
- Christoffersen, S. A., Dokka, T. S., & Wyller, T. (2000). *Tegn og fortolkning. Teologiske perspektiver på etikk, natur og historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deady, R. (2011). Reading with Methodological Perspective Bias: A Journey into Classic Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 10(1), 41-57.

- Ehigie, B., & Ehigie, R. (2005). Applying Qualitative Methods in Organizations: A Note for Industrial/Organizational Psychologists. *The Qualitative Report*, 10(3), 621-638.
- Engler, S. (2012). Grounded Theory. In M. Stausberg & S. Engler (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge.
- Fairweather, M. (2005). *Madame de Staël*. London: Constable.
- Fröbel, F. (1899). *Education by Development. The Second Part of the Pedagogics of the Kindergarten* (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company.
- Fröbel, F. (1904). *Friedrich Fröbels Pedagogics of the Kindergarten* (Vol. 3). St. Louis Woodward & Tiernan.
- Gellner, E. (1998). *Nationalism*. London: Phoenix
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2010). *Att göra grundad teori - problem, frågor och diskussion* (H. Thulesius & T. Åström, Trans.). California: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyer.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2002). *Den lille, store forskeren* (A. Solli, Trans.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. The University of Chicago Press: London.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heelas, P. (2008). *Spiritualities of Life. New Age Romanticism and Consumptive Capitalism*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hernes, G. (1992). *Læreboka - fra godkjenning til forskning*. Retrieved from Oslo:
- Hjellum, T. (2008). *Den norske nasjonalstaten*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hovdelien, O. (2012). Barnehagens formålsparagraf - hvordan skal den forstås? . *Prismet*.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuso, R., & Bjørn, I. M. E. (2006). Temahefte om samisk kultur i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Jørandaad, K. (2011). *En kamp om barnehagens sjel: Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?* (Master i spesialpedagogikk), Høgskolen i Lillehammer.



- Kolstø, P. (2000). Nation-Building and Social Integration Theory *Political construction sites. Nation-building in Russia and the Post-Soviet states*. Boulder, Colorado: Westview press.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion - En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(1).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuntze, M.-A. (1924). *Friedrich Frøbel som människa och pedagog*. Norrköping: Svenska Frøbelforbundet.
- Mata, J. (2015). *Spiritual Experiences in Early Childhood Education: Four Kindergarteners, One Classroom*. London: Routledge.
- Ministry of Education (2017). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. Wellington: New Zealand Government.
- Nairn, T. (1997). *Faces of Nationalism. Janus Revisited*. London: Verso.
- Norheim, E. (2009). *Fra Salamanca prosessen til rammeplan for barnehage- en analyse av inkluderende pedagogikk*. (Master i sosialpedagogikk), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11.
- Osborg, K. A. (1991). *Barnehagens historiske utvikling frå 1850-1950 talet: Eit læreplanperspektiv*. Volda: Volda lærarhøgskule.
- Provenzo Jr., E. F. (2009). Friedrich Froebel's Gifts. Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85-99.
- Rønning, G. S. (1996). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk - et historisk og komparativt perspektiv *Ny Rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sagberg, S. (2008). Children's spirituality with particular reference to a Norwegian context: some hermeneutical reflections. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(4), 355-370. doi:10.1080/13644360802439516
- Simmons, O. E. (2011). Book Review: Essentials of Accessible Grounded Theory (Stern & Porr, 2011). *The Grounded Theory Review*, 10(3), 67-85.
- Sosialdepartementet. (1954). Forskrifter for daginstitusjoner for barn. Oslo: Sosialdepartementet.

- Spernes, K., & Hatlem, M. (2013). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stokka, B. (2011). *Sosial kompetanse i rammeplanen*. (Master i spesialpedagogikk), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Stubø, I. (2010). Nye formålsparagrafer i skole og barnehage - Forholdet mellom universelle og partikulære verdier og verditradisjoner. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 4, 231-254.
- Sørensen, Ø. (1995). Utviklingen av en nasjonal identitet på 1800-tallet - noen særtrekk og problemer *Religion og nasjonalisme. Rapport fra etterutdanningskurs for lærere 14.-15. november 1994*. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Thorkildsen, D. (1995). Nasjon, religion og norsk nasjonsbygging i det 19. århundre *Religion og nasjonalisme. Rapport fra etterutdanningskurs for lærere 14.-15. november 1994*. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tjelmeland, L. (2013). *Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan*. (Master i førskolepedagogikk), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tägil, S. (Ed.) (1994). *Ethnicity and Nation Building in the Nordic World*. London: Hurst & Company
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Ny rammeplan - hva kommer i høst? . Retrieved from <http://udirbeta.udir.no/ny-rammeplan-hva-kommer-i-host/>
- Utdanningsforbundet. Temanotat 4/2012: Om begrepet danning i barnehagen. In u. o. i. s. Seksjon for samfunnsspørsmål, avdeling for profesjonspolitikk (Ed.).
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding* (Vol. XLVIII). London: D. Reidel Publishing Company.
- Watson, P. (2010). *The German Genius. Europe's Third Renaissance, the Second Scientific Revolution, and the Twentieth Century*. New York: HarperCollins Publishers.
- Wollons, R. (2000). Introduction: On the International Diffusion, Politics, and Transformation of the Kindergarten. In R. Wollons (Ed.), *Kindergartens and Cultures. The Global Diffusion of an Idea*. New Haven: Yale University Press.
- Wright, F. L. (1957). *A Testament*. New York: Horizon Press.
- Øvre, H. D. (2014). *Danning i barnehagen: En analyse av sentrale dokumenter for barnehagen, med fokus på dannelsesbegrepet*. (Master i pedagogikk), Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Aarnes, S. (1980). Nasjonen finner seg selv. In I. Semmingsen (Ed.), *Norges kulturhistorie 4: Det gjennfødte Norge* (Vol. 4, pp. 127-150). Oslo: Aschehoug.