

# Pedagogiske identiteter i norsk barnehagepolitikk fra 1970–årene og fram til i dag

*Mette Nygård*

PEDAGOGICAL IDENTITIES IN NORWEGIAN KINDERGARTEN POLITICS FROM 1970 UNTIL TODAY. The purpose of this article is to illuminate various pedagogic identities in Norwegian White Papers directed to Early Childhood Education and Care institutions. In this article, I present a study of eight White Papers concerning ECEC in Norway. I place emphasis on political efforts related to learning in ECEC institutions and further on, identify various learning discourses. I have chosen to place emphasis on a period of 40 years to identify if and in what way the learning discourses have changed. Further, I discuss various learning discourses based on Bernstein's theory of pedagogic identities and shed light on various ideologies in ECEC policy. Bernstein's theoretical framework is fundamental in this article.

Keywords: ECEC, Basil Bernstein, learning discourses, pedagogic identities, ideology.

## Innledning

Sosial utjevning kan sies å være et av hovedmålene i dagens norske barnehagepolitikk (St.meld.nr. 24 (2012–2013)). Tidlig innsats og tidlig inngripen i barns liv skal gi alle barn like muligheter. Flere har derimot hevdet at utdanningssystemet ikke bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, men heller at sosiale forskjeller blir forsterket (Bernstein 1975, Hernes & Knudsen 1976, Bernstein 2000, Haugen 2012, Kristiansen 2012). Pedagogisk praksis har ifølge Bernstein (2000, s 3) blitt en fundamental sosial kontekst hvor kulturell produksjon

---

*Mette Nygård* er Ph.d-kandidat ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og NTNU, Program for Lærerutdanning. E-post: [mny@dmmh.no](mailto:mny@dmmh.no)

og reproduksjon skjer. Dette har blant annet sammenheng med hva slags kunnskap som fra statlig nivå blir ansett som viktig, og hvordan det tenkes at ønsket kunnskap skal erverves.

Den norske barnehagen har vært gjennom store endringer fra barnehageutbygging ble et politisk mål, til i dag hvor barnehagens kvalitet er et politisk satsningsområde (St.meld.nr. 41 (2008–2009), St.meld.nr. 24 (2012–2013)). En styrking av barnehagen som læringsarena uttales som én måte å heve kvaliteten i barnehagen på (St.meld.nr.24 (2012–2013), s 8). Dette kan ses i sammenheng med at samfunnsutviklingen de seneste årene har blitt mer kunnskapsintensiv og differensiert (Korsvold 2008, Steinholt 2009, Adolfsson 2012, Gulløv 2012, Kampmann 2013, Krejsler 2013, Nygård 2015).

Økonomiske og ideologiske forandringer har ført til en endret politisk retorikk (Aasen 2003). Kunnskap har derfor en politisk dimensjon (Adolfsson 2012) og kontrolleres i stor grad av staten (Apple 2003, s 1). Hva som regnes som gyldig kunnskap og hvem som setter kriterier for hva som er gyldig kunnskap er sentralt for policyaktører på ulike arenaer. Med policy menes utøvende og politisk makt hvor målsettinger legitimeres, hvordan kunnskap utvelges og hvordan ulike ressurser krediteres (Lund & Sundberg 2012, s 6).

Med utgangspunkt i stortingsmeldinger som omhandler barnehagen, vil jeg synliggjøre kontinuitet og endringer i norsk barnehagepolitikk. Lund og Sundberg (2012) hevder at det er få som stiller spørsmål og diskuterer endringer i ulike reformer i utdannings-systemet, og Thoresen (2009) hevder det trengs analyser av ulike begreper og ideologier de er bærer av og den konteksten de er en del av. Jeg har ved hjelp av Bernsteins kodeteori (Bernstein 1975, 2000) analysert norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1970-årene og fram til i dag. Jeg har analysert vurderinger og tiltak knyttet til læring i barnehagen for å kunne beskrive ulike læringsdiskurser som hersker fra politisk nivå. Læringsdiskursene blir i denne artikkelen drøftet i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet. Pedagogisk identitet sier noe om hva slags kunnskap, verdier og interesser aktører ønsker å gi samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). På denne måten belyses hva slags ideologier ulike læringsdiskurser er bærere av. Problemstillingen for artikkelen er derfor: *Hvilke pedagogisk identiteter er representert i norske stortingsmeldinger om barnehagen fra 1970-årene og fram til i dag?*

Før jeg går nærmere inn på analysen, vil jeg gjøre rede for sentrale begrep som er relevant for tematikken.

## Offentlig kunnskap og pedagogisk diskurs

Offentlig kunnskap er den utdanningskunnskap staten konstruerer og distribuerer i utdanningssystemet. Sentralt i denne sammenhengen er hvem som legger premissene for hvilken kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet (Bernstein 2000). Offentlig kunnskap synliggjøres gjennom de pedagogiske diskurser som gis prioritet. Pedagogisk diskurs blir brukt om de *verdier* som kommer til uttrykk i for eksempel utdanningsreformer eller styringsdokument og legger premisser for hva slags ferdigheter som anses som viktige (Bernstein 2000). Ulike aktører vil ifølge Bernstein være interessert i å legge innholdspremisser i pedagogiske diskurser for på den måten å kontrollere de kunnskaper, verdier og interesser som kommer til uttrykk i utdanningssystemet.

Bernstein (2000) skiller mellom et offisielt rekontekstualiseringsfelt skapt og dominert av staten og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt som består av pedagoger i institusjoner, spesielle tidsskrift, private forskingsfond og lignende. Det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet har ulik grad av påvirkning over den pedagogiske diskurs, avhengig av graden av statlig styring. Bernstein utviklet en modell av den offentlige arena hvor kampen om ulike diskurser forekommer. Denne modellen genererer fire ulike posisjoner som projiserer ulike pedagogiske identiteter (Bernstein 2000). Tanken bak teorien om pedagogisk identitet var å utvikle nye begrep knyttet til identitetskonstruksjon i utdanningssystemet.

I denne artikkelen drøftes ulike læringsdiskurser i lys av Bernsteins teori om pedagogisk identitet. Årsaken til at det er valgt stortingsmeldinger som analysemateriale er at stortingsmeldinger, i kraft av å være departementets saksutredning for politiske vedtak, kan sies å være en pådriver for videre politikk (Nygård 2015) ved å for eksempel være et grunnlag for senere proposisjon, lovendring eller ny rammeplan. Stortingsmeldinger kan derfor ha stor påvirkningskraft gjennom hvordan ulike fenomen omtales, noe Mausethagen (2013) omtaler som styring gjennom begrepsbruk. Dette er en form for styring som skaper et moralsk press på videre politikk, noe som kan beskrives som soft governance (Mausethagen 2013, s 162).

Analysen er gjort med utgangspunkt i Bernsteins kodeteori med hovedvekt på klassifisering (Bernstein 1975, 2000). Bernstein kan plasseres innen kritisk diskursanalyse (Chouliaraki & Fairclough 1999), og derfor vil teori og metode bli gjort rede for i samme kapittel.

## Teori og metode

Innen kritisk diskursanalyse forfektes det at det finnes en materiell virkelighet av sosiale praksiser utover det diskursive (Fairclough 2008). Dette betyr at diskurser både konstituerer og konstitueres av det sosiale. Videre fremmer kritisk diskursanalyse en forståelse om at en tekst kan bli forstått på ulike måter, men at tekster må ses i lys av samfunnspolitiske kontekst og de samfunnsmessige vilkår som gjør tekster mulige (Fairclough 1989). En tekst har ikke én bestemt mening, men det er en grense for hva en tekst kan bety (Fairclough 2008). Kritisk diskursanalyse støtter derfor ikke én bestemt forståelse av en tekst, men kan beskrive egenskapene til en tekst ved hjelp av et teoretisk rammeverk. En slik beskrivelse kan bidra til å gjøre usynlige kategorier synlige (Chouliaraki & Fairclough 1999, s 67).

Bernstein (2000) var opptatt av å belyse grader av isolering mellom det sosiale felt og sosial praksis, og videre av sosial kontekst hvor sosial produksjon og reproduksjon skjer. Gjennom sin teori beskriver han hvordan makt og kontroll genererer, distribuerer, reproducerer og legitimerer dominerende prinsipper for kommunikasjon, og hvordan kommunikasjonsprinsipper distribuerer former av pedagogisk bevissthet. Pedagogisk kommunikasjon betraktes som talerør for ytre maktforhold, klasse, kjønn eller for ulike ideologier og ferdigheter. Dette betyr at makt og kontroll legger føringer for og muliggjør ulike former for kommunikasjon, noe som igjen påvirker bevissthetsformer i forhold til reproduksjon og muligheter for forandringer (Bernstein 2000).

Bernstein (1975, 1990, 2000) hevder at dominerende grupper skaper, legitimerer og reproducerer skiller mellom ulike kategorier ved hjelp av makt. Her kommer klassifisering (Bernstein 1975,1990) inn. Målet med klassifisering er å se på forholdet mellom kategorier gjennom å beskrive relasjoner mellom kategorier og overføring av makt. Grad av klassifisering beskrives ut fra fire ulike kategorier (Bernstein 1990, s 27):

1) *Extra-discourse relation of education* omhandler rammer for kontekst. Denne formen for klassifisering sier noe om grad av isolasjon mellom barnehagen og andre aktører, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og hjem eller barnehage og næringsliv.

2) *Intra-discourse relations of education* omhandler organisatorisk kontekst hvor grad av isolasjon mellom agenter og isolasjon mellom diskurs analyseres. Det kan for eksempel gå på forholdet og grad av samarbeid mellom personalet i barnehagen. Denne kategorien handler også om isolasjon mellom diskurser, men ikke agenter. Dette er ikke knyttet til barnehagen direkte, men diskursene deler en felles

organisatorisk kontekst, for eksempel grad av isolasjon mellom barnehagen og eksterne samarbeidspartnere.

3) *Transmission context* sier noe om utdanningsdiskurser innenfor og/eller mellom det faglige og akademiske er sterkt eller svakt isolert fra hverandre. Analysekategori omhandler hva slags kunnskap som skal overføres og om denne kunnskapen er sterkt eller svakt avgrenset. I mitt materiale er *transmission context* brukt til å beskrive hva slags fag det er som prioriteres når det kommer til barnehagens innhold og hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen.

4) *System context* beskriver grad av isolasjon mellom barnehage og stat og på hvilken måte barnehagen styres.

### Innramming

Klassifisering beskriver ikke pedagogisk praksis, men beskriver derimot hva slags føringer som ligger til grunn for praksis. Om man skal analysere pedagogisk praksis og ulike former for kommunikasjon, brukes innramming som analyseverktøy. Bernstein (2000, s 12) ser på innramming som en form for realisering av diskurs som beskriver hvem som kontrollerer hva i en pedagogisk kontekst. Jo sterkere krav til hva slags kunnskap som skal overføres, dess mindre kontroll har for eksempel barnehagelærere og barnehagebarn over kommunikasjonen (Bernstein 2000, s 12f).

Sterke føringer til hva slags kunnskap som fra statlig nivå skal overføres i barnehagen og et tydelig skille mellom fag og krav til måloppnåelse, innebærer en reproduksjon av kunnskap og at evalueringsregler er definert. Pedagogisk praksis har dermed en sterk innramming. Alternativt kan det foreligge sterke statlige føringer for hva slags verdier barnehagen skal bygge på uten at det stilles krav verken til måloppnåelse eller til hvordan pedagogisk praksis skal gjennomføres. Den statlige styringen er her sterk, men innrammingen blir likevel svak fordi et er opp til den enkelte profesjonsutøver å legge til rette for dette i praksis (Bernstein 2000).

Hovedfokus i denne analysen er uansett klassifisering, som på et overordnet nivå legger føringer for handling. Innramming anses likevel som nødvendig å nevne for å få en bedre forståelse av politisk styring og realisering av diskurs i praksis. Ikke minst er det av betydning for å kunne nyansere Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

## Analytisk framgangsmåte

Analysen er utført ved å markere grad av klassifisering når det kommer til *tiltak* og *vurderinger* knyttet til læring i barnehagen i de åtte stortingsmeldingene som er valgt ut. En svak klassifisering (-C) betyr at det er en svak grad av isolasjon mellom kategoriene, mens en sterk klassifisering (+C) betyr at det er en sterk grad av isolasjon mellom kategoriene. Barnehage kan være et eksempel på én kategori, stat kan være et eksempel på en annen. Om det for eksempel ikke eksisterer statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en sterk grad av isolasjon mellom barnehage og stat. Om det foreligger sterke statlige retningslinjer for barnehagens innhold, kan man si at det er en svak grad av isolasjon mellom barnehage og stat (Bernstein 1975).

Klassifisering har både en intern og en ekstern verdi (Bernstein 2000, s 14). Ekstern verdi (+/-Ce) refererer til relasjoner mellom eksterne kategorier, som for eksempel grad av isolasjon mellom barnehage og stat, mens intern klassifisering (+/-Ci) refererer til relasjon mellom indre kategorier, som for eksempel forholdet mellom fagområder i barnehagen eller personalets kompetanse. Jeg har systematisert analysearbeidet ved å ta utgangspunkt i følgende skjema:

	<i>Extra-discourse relation of education</i>	<i>Intra-discourse relation of education</i>	<i>Transmission context</i>	<i>System context</i>
<i>Grad av klassifisering</i>	+Ce: Barnehage-hjem: ikke samarbeid mellom barnehage og hjem -Ce: Samarbeid mellom barnehage og hjem +Ce: barnehage-lokalsamfunn: ikke samarbeid mellom barnehage og lokalsamfunn -Ce: samarbeid mellom barnehage og lokalsamfunn	+Ci: <i>personalets kompetanse</i> : ikke tiltak knyttet samarbeid mellom personalet eller en felles styrking av personalets kompetanse vektlegges ikke -Ci: vektlegging av samarbeid og ønske om styrking av personalets kompetanse	+Ce: Sterke føringer til hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen -Ce: ingen spesifikke krav til hva slags kunnskap som skal overføres i barnehagen	+Ce: svak statlig styring over barnehagens innhold -Ce: sterk statlig styring over barnehagens innhold

Dette analyseskjemaet er brukt for å *beskrive* ulike tiltak og vurderinger knyttet til læring i de åtte ulike stortingsmeldingene. Med utgangspunkt i disse tiltakene har jeg identifisert ulike diskurser som ligger til grunn for læring i barnehagen. Med diskurs menes her de verdier som legger føringer for hva som anses som viktig når det kommer til læring i barnehagen (Bernstein 2000). Dette blir presentert i det følgende.

## Presentasjon av analyser og diskusjon av funn

Tiltak og vurderinger knyttet til læring og læringsdiskurser fra 1970-tallet og fram til i dag vil bli presentert kronologisk. Dette for å synliggjøre at en diskurs alltid trekker på en annen diskurs (Jørgensen & Phillips 1999), samt at ulike diskurser endres og tillegges nytt innhold. En diskurs kan også trekke i ulike retninger, men det er en ytre grense for hva en diskurs kan bety (Chouliaraki & Fairclough 1999).

### 1970-årene: Solidaritet, likeverd og lek

I St.meld. nr. 17 (1977–1978) legges det frem det noen tiltak som skal bidra til å bedre barns oppvekstkår. Barns behov for trygghet, utfoldelse og for å være til nytte skisseres som fundamentale mål for en overordnet politikk, samt at det offentlige engasjement skal baseres på solidaritet, likeverd og demokrati. Solidaritet innebærer at barn skal lære å se og ta ansvar overfor andre mennesker, likeverd innebærer at alle mennesker har like stor verdi og skal sikres samme muligheter i samfunnet, mens demokrati innebærer at barn skal få mulighet til innflytelse over egen livssituasjon (St.meld.nr. 17 (1977–78), s 15–16).

Tiltakene skisseres på bakgrunn av at enkelte verdier i samfunnet hevdes å være tapt. Blant annet hevdes det at synkende barnetall har ført til at viktige verdier, som for eksempel at små barn lekte med store barn og at store barn tok omsorg for mindre barn, har forsvunnet. Dette er verdier som barnehagen skal erstatte, blant annet gjennom å legge til rette for et stimulerende lekemiljø mellom barn av ulike alder (s 8, 70). Barnehagen skal også bygge på opplevelser og erfaringer barn har i nærmiljøet, både gjennom at barn besøker steder i sitt lokalmiljø, men også gjennom å vektlegge et godt samarbeid mellom barnehage og foreldre (s 72).

Det at arbeidslivet er adskilt fra hjemmet i større grad enn tidligere anses å være en annen alvorlig svakhet ved barns oppvekstkår, blant annet fordi det kan føre til manglende følelse av å være til nytte. Dette kan føre til at barn i mindre grad enn tidligere greier å leve seg inn i sine oppgaver som voksne. Barnehagen skal derfor legge til rette for barns kontakt med arbeids- og produksjonsliv (St.meld.nr. 17 (1977–1978), s 30).

Det skisseres ingen tydelige læringsmål i denne stortingsmeldingen, hvilket betyr at det er en sterk klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*). Solidaritet, likeverd og demokrati skal være overordnede verdier for barnehagens innhold, og det nedsettes ingen mål om overføring av spesifikke ferdigheter (-Ce: *Transmission context*). Det er et hovedfokus på barns kontakt med nærmiljø og

foreldre (-Ce: *Extra-discourse*), yrkesliv og lek. Dette gjør seg også gjeldende utover 1980-årene.

### 1980-årene: Sosial kompetanse og praktisk arbeid

I de to stortingsmeldingene om barnehagen som ble utgitt i 1980-årene, er ivaretagelse av storsamfunnets fellesverdier (St.meld.nr. 8 (1987–88), s 8), demokrati, toleranse og etiske grunnverdier (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 3) overordnede verdier som barnehagen skal bygge på. I begge stortingsmeldingene er det lagt vekt på at barnehagens skal gi stimulans til sosial læring og omsorg (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 3), St.meld.nr. 8 (1987–1988), s 6).

Som på 1970-tallet, hersker det en bekymring for barns manglende lekemuligheter i nærmiljøet. Barns lekemiljø i byene anses som direkte farlig, i tillegg til at fraflytting fra bygda har ført til at mange barn blir gående alene (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 14). Leken blir sett på som barnets viktigste uttrykksform både når det kommer til fysiske ferdigheter og som en viktig kilde til læring av samhandling og sosial kompetanse (St.meld.nr. 8 (1987–1988), s 7). Lek blir også sett på som positivt for det enkelte barns identitetsutvikling.

Barnehagen skal gi barn et godt og likeverdig startgrunnlag og skal kvalifisere barn til å møte et samfunn som er i rask forandring (St.meld.nr. 8 (1987–88), s 5, 7). Barns deltakelse i praktisk arbeid blir fremdeles sett på som viktig. “Barn har behov for å være til nytte, og setter pris på å få ordentlige arbeidsoppgaver” (St.meld. nr. 93 (1980–81), s 16). Gjennom nærmiljøet kan barn skaffe seg nyttige erfaringer. For eksempel kan butikker, skoler, aldershjem, bank og apotek gi barn “innblikk i de voksnes verden” (St.meld. nr. 93 (1980–81), s 16). Det ønskes også tett samarbeid med skolen, men dette samarbeidet skal ikke tuftes på fag. Det understrekes at barnehagen skal baseres på frie aktiviteter og at det derfor ikke skal drives med kunnskapsformidling (St.meld.nr. 93 (1980–81), s 16). Videre hevdes det at det ikke lar seg gjøre å utforme et fast program som skal passe i alle barnehager, og at barnehagen ikke må “stivne i timeplanlignende rutiner” (s 17). Samarbeid med skolen skal derimot gi barna et innblikk i det som venter og er begrunnet ut fra tanken om at felles, aldersblandede aktiviteter som skal bidra til barns trygghet og trivsel (s 16).

Også på 1980-tallet er lek, trivsel og læring gjennom frie aktiviteter er sentrale elementer når det kommer til barnehagens innhold. Trygghet, omsorg og kontakt med nærmiljøet (-Ce: *Extra-discourse*) er grunnpilarer barnehagen skal bygge på. Det ønskes ingen generelle



program som skal gjelde for alle barnehager, noe som innebærer en sterk grad av klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*). De ønskes heller ikke overføring av spesifikk kunnskap i barnehagen (-C: *Transmission context*). Det er dermed opp til den enkelte barnehage å utforme innhold. På 1990-tallet endrer dette seg noe.

### 1990-årene: Sterkere grad av statlig styring og styrking av barns basiskompetanse

I 1990-årene ble det utgitt én stortingsmelding rettet mot barnehagen; St.meld.nr. 27 (1999–2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Også her løftes solidaritet, toleranse og demokrati som sentrale verdier barnehagen skal bygge på (St.meld.nr. 27 (1999–2000) s 11).

Som på både 1970- og 1980-tallet, skal barnehagen skal være en arena for lek og læring, og barns helhetlige utvikling skal stå i sentrum. Barnehagen skal møte barns behov for trygghet, omsorg og utviklende aktiviteter og barn skal få tid og mulighet til å utforme sitt eget leke- og læringsmiljø (s 10).

Videre er det et mål at barn skal utvikle basiskompetanse som skal sikre deres evne til å bli kompetente deltakere i et fellesskap og i et samfunn som er raskt i endring (St.meld.nr. 27 (1999–2000), s 11, 72). Basiskompetanse defineres som “utvikling av sosial handlingsdugleik og kommunikative evner i vid forstand” (s 72). Lek og samspill i barnehagens hverdagsliv blir sett på som viktige for at barn skal utvikle basiskompetanse. En tilrettelegging for barns språkutvikling anses å være en av barnehagens viktigste oppgaver, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Gjennom en tilrettelagt språkutvikling skal barn med minoritetsspråklig bakgrunn få hjelp til å vokse inn i det norske samfunnet (s 72). Dette fordrer at personalet har kompetanse innen flerkulturelt arbeid. I tillegg skal det satses på å systematisere kunnskap om ulike språkopplæringsmodeller for 5-åringer med minoritetsspråklig bakgrunn.

Ut fra de tiltakene som er satt i verk i barnehagesektoren, kan man si at det etter rammeplanens innføring i 1996 har blitt en sterkere grad av statlig styring (-Ce: *System context*). Det er nedsatt et mål om at alle barn skal inneha basisferdigheter. Dette betyr at det har blitt en svakere grad av klassifisering mellom barnehage og stat, og at det legges til en viss grad føringer for barnehagens innhold. Disse føringene er imidlertid svake. Barns trivsel og helhetlige utvikling skal stå i fokus, og barn skal få tid og rom til egeninitierte aktiviteter. Det skal ikke legges opp til spesifikk kunnskapsoverføring (-Ce: *Transmission context*). Når det

kommer til språk- og språkopplæring hos minoritetsspråklige barn blir de statlige kravene sterkere (-C: System context). I tillegg skal kunnskap om ulike språkopplæringsmodeller systematiseres. På bakgrunn av dette kan man si at en sterkere grad av statlig styring av barnehagens innhold begynner å gjøre seg gjeldende, særlig når det kommer til språk- og språkopplæring. På 2000-tallet blir dette enda mer fremtredende.

### Etter 2000: Systematisk språkarbeid og tidlig investering i menneskelig kapital

Etter år 2000 har det blitt publisert flere stortingsmeldinger om barnehagen. Sosial utjevning er et hovedmål i alle disse stortingsmeldingene. Målet er å minske klaseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 7). Økt kvalitet på utdanning skal derfor prioriteres slik at alle skal kunne tilegne seg de grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å kunne delta i dagens samfunns- og arbeidsliv.

Økonomisk produktivitet trekkes frem som et viktig moment i barnehagesatsingen. “Bare gjennom å utnytte hele befolkningens talent og kompetanse kan Norge få nyskaping, vekst og arbeidsplasser i den kunnskapsbaserte økonomien” (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 11). Det vises til forskning som hevder at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i tiltak i førskolealderen. “For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1.4 og 4.5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent” (s 67). Effekten av tiltakene hevdes å øke jo tidligere de blir satt inn. Tiltak hevdes også å kunne bidra med å redusere kriminalitet, utgifter til spesialundervisning, sosialhjelp og helsetjenester. Det tas derfor til orde for en større grad av systematikk og tidlige tiltak for å hindre eller svekke uheldige utviklingsmønstre.

På bakgrunn av dette introduseres tidlig innsats for livslang læring med det mål om å redusere sosial ulikhet og øke framtidig produktivitet. Med tidlig innsats menes “innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskolelæringen eller i voksen alder” (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 10). For å kunne sette inn ulike tiltak, skal barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling *identifiseres* gjennom å vurdere barns utvikling og kompetanse..

Viktigheten av språk og språkutvikling trekkes frem i alle stortingsmeldingene på 2000-tallet. Språkbeherskelse anses å være en

nøkkel til samfunnsdeltakelse, og tidlig språkstimulering i barnehager tenkes å ha stor effekt (St.meld.nr. 23 (2007–2008), St.meld.nr. 24 (2012–2013)). Det hevdes at svakheter i utdanningssystemet fører til systematiske forskjeller i barns deltakelse og barns læringsutbytte, og manglende systematikk i språkvurdering ved helsestasjoner, mangel på barnehageplasser og variasjon i kvalitet i barnehagen gjør at barn møter skolen med svært ulike utgangspunkt (St.meld.nr. 16 (2006–2007), s 41). Det ønskes derfor tidlig satsning på språkstimulering og språkopplæring i barnehagen og en styrking av innholdet i skoleforberedende aktiviteter slik at alle innehar gode språkferdigheter når de begynner på skolen (St.meld.nr. 23 (2008–2008), s 18), (St.meld. nr. 24 (2012–2013), s 8, 78). I tilknytning til dette foreslås bruk av verktøy og hjelpemidler, som for eksempel språkkartleggingsverktøy. I St.meld.nr. 41 (2008–2009), s 80) fremmes det et forslag om at alle 3-åringer som går i barnehagen skal språkkartlegges. Dette tones noe ned i *Framtidens barnehage*. Her tas det til orde for språkkartlegging ved *behov* (St.meld.nr. 24 (2012–2013), s 14, 18, 80, 85).

Samtidig som det legges sterke føringer når det kommer til systematikk i språk- og språkopplæring i barnehagen, tas det også til orde for en mer helhetlig tilnærming til læring. Barnehagens innhold skal tilpasses et enkelte barns forutsetninger og behov, noe som innebærer at alle barn skal få gode utviklings- og aktivitetsmuligheter (St.meld.nr. 41 (2008–2009), s 9), St.meld.nr. 24 (2012–2013), s 11). Barns trivsel, trygghet og livskvalitet er en forutsetning for læring, og barns mulighet til å leke og delta aktivt og medvirkende i et sosialt, kulturelt og demokratisk fellesskap trekkes frem som et viktig mål ved barnehagens virksomhet.

## Endringer og tvetydigheter

I de seneste stortingsmeldingene om barnehagen hersker det flere tvetydigheter knyttet til læring og hva slags kunnskap det ønskes at barn skal inneha. En storstilt satsing på språk og språkopplæring (-Ce: *System context*, +Ce: *Transmission context*, -Ci: *intra-discourse*), ønske om kartlegging av alle 3-åringer ved behov (-Ce: *System context*) og et fokus på fremtidig økonomisk utbytte, kan sies å stå i kontrast til en bevaring av barnehagens egenart hvor barns trivsel, trygghet, utvikling og medvirkning tillegges vekt. Politiske føringer når det kommer til læring i barnehagen etter år 2000 kan derfor sies å ha blitt komplekst og til tider motstridende. En vektlegging av barns trivsel, trygghet og utvikling innebærer en sterk grad av klassifisering mellom barnehage og stat (+Ce: *System context*) og en svak klassifisering av

barnehagens innhold (-Ce: *Transmission context*). Samtidig fordrer krav om spesifikke ferdigheter og et mer tydelig rammeplanverk en svak klassifisering mellom barnehage og stat og en sterk klassifisering av innhold (-Ce: *System context*, +Ce: *Transmission context*).

På bakgrunn av analysen er det grunnlag for å si at det har vært store endringer i læringsdiskurser fra politisk styringsnivå. Premissene for hva slags ferdigheter som anses som viktige har endret seg fra å vektlegge solidaritet, trivsel, lek og praktisk arbeid, til å vektlegge basiskompetanse, språk og mer systematisk arbeid med Rammeplanens fagområder. For å synliggjøre disse endringene og for å drøfte hva slags kunnskap som gis samfunnsmessig prioritet, vil jeg drøfte endringer i læringsdiskurser med utgangspunkt i Bernsteins teori om pedagogisk identitet.

## Pedagogisk identitet

Bernstein søker gjennom sin teori om pedagogisk identitet å beskrive ulike ideologiske posisjoner i utdanningspolitikken. Ulike grupper vil kjempe om å påvirke utdanningspolitikken, og pedagogiske identiteter konstrueres i ideologiske spillerom som skapes i reformprosesser og representerer ulike tilnærminger til å regulere og håndtere forandring, moral, kultur og økonomi (Bernstein 2000). Disse tilnærmingene forventes å være levde opplevelser for aktører, som for eksempel barnehagelærer og barn, gjennom å forme deres pedagogiske identitet. Hovdenak (2011, s 48) forstår pedagogiske identiteter som en form for “statsstyrt sosialisering” hvor aktører på makronivå prøver å påvirke individets bevissthetsstrukturer. Pedagogisk identitet kan i så måte dreie seg om hva slags kunnskap, verdier og interesser aktører på makronivå ønsker å gi legitimitet (Bernstein 2000).

Bernstein (2000, s 66f) skiller mellom 1) *Retrospektiv identitet*, 2) *prospektiv identitet*, 3) *Markedsidentitet* og 4) *Terapeutisk identitet*. Retrospektiv og prospektiv identitet er sentraliserte, mens markedsidentitet og terapeutisk identitet er desentraliserte. De sentraliserte identitetene kommer fra en sentral, ofte en nasjonal diskurs og har ofte sitt utgangspunkt i fortiden. Sentraliserte ressurser kan også være fremtidsrettet, men fremtiden ses med utgangspunkt i fortidens ressurser (Bernstein 2000). Desentrerte ressurser har sitt utgangspunkt i lokal kontekst og har sitt fokus på fremtiden. Dette kan tydeliggjøres ved å beskrive hva de ulike pedagogiske identitetene representerer:

*Retrospektiv identitet* er formet av nasjonale, religiøse og kulturelle narrativ om fortiden. Disse narrative er rekontekstualisert for å stabilisere denne fortiden i fremtiden og det er et fokus på inputs

framfor outputs. Den kollektive, sosiale base er i forgrunnen, en base som bygger på narrativer fra fortiden. Målet her er å stabilisere denne fortiden også i framtiden (Bernstein 2000).

En *prospektiv pedagogisk* identitet har også et fokus på fortiden, men ikke på samme måte som den retrospektive pedagogiske identiteten. Prospektiv pedagogisk identitet er konstruert for å kunne takle kulturell, økonomisk og teknologisk forandring. Den er utformet av selektive rekontekstualiserte særpreg fra fortiden for å forsvare eller fremme økonomisk ytelse og fokuserer på prestasjoner som har en form for verdi. Dette krever en statlig kontroll over både utdanningens input og output (Bernstein 2000).

*Terapeutisk identitet* er produsert av komplekse teorier av personlig, kognitiv og sosial utvikling, ofte kalt for progressiv pedagogikk. Dette innebærer at det er en integrert metode for kunnskap og deltakelse, samarbeid og sosiale relasjoner, og utbytte kan ikke måles på en enkel måte. Videre er det nødvendig at institusjonen er autonom for å kunne skape en egen identitet (Bernstein 2000, s 68).

Lønnsomhet, investering i menneskelig kapital, markedsverdi og konkurranse mellom ulike individ og institusjoner er betegnende for en *markedsidentitet*. Autonomi er nødvendig også når det kommer til markedsidentitet. Dette på grunn av at institusjoner og dens enheter kan variere deres ressurser for å produsere et konkurransedyktig resultat. Dette betyr at institusjoner har autonomi over egen posisjon på markedet for å få størst mulig utbytte av individer (Bernstein 2000).

## Sentralisering av verdier, desentralisering av innhold

Etiske grunnverdier, solidaritet og demokrati er som nevnt sentrale verdier på 1970- og 1980-tallet. Dette kan sies å representere en retrospektiv pedagogisk identitet fordi det er snakk om felles nasjonale og kulturelle verdier som skal være grunnleggende for barnehagens virksomhet. En videreføring av nasjonale og kulturelle verdier innebærer en viss grad av statlig styring, men det legges imidlertid ingen føringer for *hvordan* dette skal ivaretas i barnehagen. Innrammingen blir dermed svak (Bernstein 1990).

Verken på 1970- eller 1980-tallet legges det sterke statlige føringer når det kommer til læring i barnehagen. Læring er knyttet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og utvikling av praktiske ferdigheter. Dette skal barn tilegne seg gjennom å få kunnskap om ulike yrkesroller og samfunnet generelt, blant annet gjennom kontakt med nærmiljøet og lokalsamfunnet. Kunnskap kan dermed sies å være knyttet til praktiske ferdigheter som kan være nyttig for

et framtidig arbeidsliv. Utvikling av barns ferdigheter skjer i tilknytning til lokal kontekst og med utgangspunkt i barns interesser, noe som også kjennetegner en desentrert terapeutisk identitet (Bernstein 2000). En desentrert terapeutisk identitet er produsert av komplekse teorier for personlig, kognitiv og sosial utvikling, og kjennetegnes av en integrert metode for kunnskap og deltakelse.

Kunnskap i tilknytning til lokal kontekst og læring med utgangspunkt i barns interesser, forutsetter at barnehagen har en viss grad av autonomi over sine ressurser. Det betyr at det i stor grad er opp til profesjonene å utforme barnehagens innhold. På denne måten blir innrammingen svak (Bernstein 1990) og kunnskap er noe som skapes mellom de voksne og barna i barnehagen. Utover 1990-tallet blir dette mer komplekst.

### Mot en prospektiv identitet

På lik linje med stortingsmeldinger fra 1970- og 1980-tallet, står den retrospektive og den terapeutiske pedagogiske identiteten sterkt i stortingsmeldingen fra 1990-tallet. Solidaritet, toleranse og demokrati er grunnverdier barnehagen skal tuftes på. Barndommens egenverdi, og barns trygghet, omsorg og utvikling skal ivaretas i barnehagen. Barnehagen skal også verne om barns identitetsutvikling tilknyttet hvert enkelt barn sin kulturtilhørighet, noe som fordrer tett oppfølging av personalet.

Samtidig kan man på 1990-tallet se en sterkere grad av statlig styring. Fra å handle om praktisk yrkeskunnskap handler kunnskap om å utvikle en mer generell basiskompetanse som skal være anvendelig i et fremtidsperspektiv. Kunnskap knyttes på denne måten ikke til noe konkret. Selv om dette eksplisitt ikke baseres på økonomisk argumentasjon, stilles det krav til fremtidig kunnskap på en annen måte enn tidligere. En kan derfor se *antydninger* til en prospektiv identitet hvor det ønskes at barns skal være rustet til å møte og ivareta samfunnets fremtidige behov. Dette kan sies å representere en ny måte å snakke om kunnskap på.

Etter år 2000 blir den prospektive pedagogiske identiteten fremtredende i mye sterkere grad. Nytt fra tidligere, introduseres tidlig innsats med fokus på språk- og språkopplæring som en måte å nå målet om sosial utjevning på. Sosial utjevning og visjonen om at alle barn skal delta aktivt i et demokratisk fellesskap kan sies å representere rekontekstualiserende særpreg fra fortiden og brukes samtidig som argument for en omfattende satsning på språkopplæring. Videre skal tidlig innsats og effektive læringsløp også fremme økonomisk

utbytte på sikt. Dette bidrar til å konstruere en prospektiv pedagogisk identitet (Bernstein 2000). Denne identiteten er som nevnt konstruert for å kunne takle kulturell, økonomisk og teknologisk forandring. Prospektiv pedagogisk identitet er utformet av selektive rekontekstualiserte særpreg fra fortiden for å fremme økonomisk ytelse. Det fokuseres derfor på prestasjoner som har en form for verdi, noe som krever en statlig kontroll over både utdanningens input og output (Bernstein 2000).

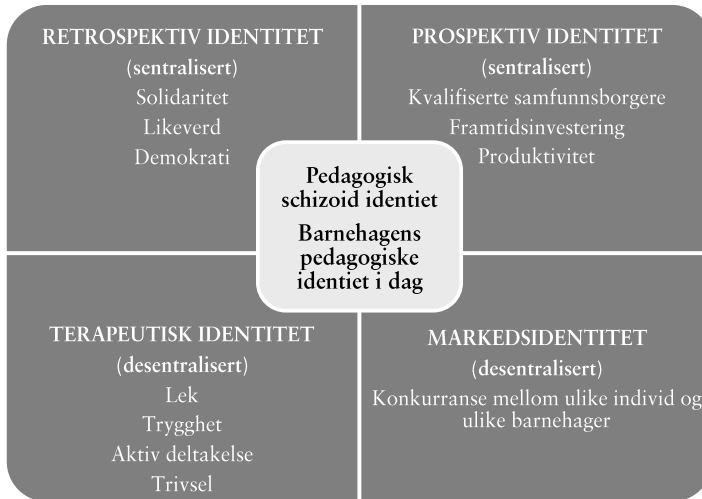
Samtidig kan man også se tendenser til en markedsorientert pedagogisk identitet. En markedsorientert pedagogisk identitet er nært knyttet opp til en prospektiv identitet, men styres av markedet (Bernstein 2000). Til forskjell fra en prospektiv pedagogisk identitet har en markedsorientert pedagogisk identitet autonomi over sine ressurser. En desentralisert markedsidentitet kan derfor ikke være en del av et nasjonalt rammeplanverk, men kan være innebygd i et styringsdokument gjennom for eksempel et lovverk. Ved for eksempel å lovfeste språkkartleggingsverktøy blir dette implisitt en del av barnehagens styringsdokument uten at det legger direkte føringer for praksis.

En markedsorientert pedagogikk kan ifølge Bernstein knyttes til en ny-liberal orientering, kjennetegnet av blant annet konkurranse mellom ulike institusjoner eller ulike individ. En prospektiv pedagogisk identitet kan derfor utvikles til en markedsorientert identitet om det for eksempel blir mer konkurranse mellom barnehager eller mellom individ ved bruk av for eksempel testresultater som et mål på kvalitet i den enkelte barnehage. Dette medfører et fokus kun på utdanningens output og et fokus på å tilfredsstille eksterne konkurransekraav. En markedsidentitet vil derfor sette diskursenes ytre verdi i fokus (Bernstein 2000). En konsekvens av dette kan være at tidlig innsats for livslang læring reduseres til et mål om å produsere konkurransedyktige og driftige individ.

### Nye identitetskonstruksjoner: En schizoid identitet

Ifølge Bernstein (2000, s 71f) eksisterer det i dag nye former for spenning og muligheter for endring i forholdet mellom offentlige pedagogiske identiteter og markedet. En offentlig institusjonalisering og en legitimering av markedsidentitet har ført til en svekking av stabile, kollektive ressurser i identitetskonstruksjoner, som igjen har ført til en utleiring av nye identitetskonstruksjoner. Bernstein (2000, s 78) hevder derfor at vi har en ny posisjon i utdanningen: *den pedagogiske schizoide posisjon*. Dette innebærer produksjon av en sekulær, markedsstyrt offisiell pedagogisk diskurs når det kommer til praksis og innhold,

samt en større grad av segmentering og spesialisering. De nye identitetene erstatter ikke automatisk de etablerte identitetsformasjonene, men eksisterer *i tillegg til* de andre identitetene. Dette kan illustreres på følgende måte:



Denne figuren illustrerer at barnehagen står i et spenningsfelt mellom en sentralisering og en desentralisering, mellom det kollektive og det individuelle, mellom det enkelte barns behov for trivsel og trygghet og samfunnets behov for økonomisk vekst. Dette innebærer at det offentlige og private møtes i større grad enn tidligere. Markedskrefter, økonomisk konkurranse, konkurranse mellom individ og ulike barnehager har i de siste årene vokst fram i norsk barnehagepolitikk. Samtidig står barnehagens grunnverdier som lek, trivsel, demokrati og solidaritet fremdeles sterkt. Dette skaper nye former for spenning og muligheter for forandring i forholdet mellom offentlige pedagogiske identiteter og i pedagogisk kontekst for overføring, ervervelse, tempo på forventet læring og evaluering (Bernstein 2000). Ved fremvekst av lokale identiteter kan derfor barnehagens pedagogiske identitet bli kompleks og sammensatt. Dette vil bli drøftet i det følgende.

## Hva slags kunnskap foretrekkes?

Analysen viser at det har forekommet flere endringer når det kommer til hva slags pedagogiske identiteter som er gjeldende i stortingsmeldinger rettet mot barnehagen. Fra å handle om tilknytning til nærmiljø, erfaring og opplæring til praktiske ferdigheter, kan man si at kunnskap,



særlig i det siste tiåret, i større grad handler om å fremme konkurransedyktige individ.

Bernstein (2000) hevder at markedsprinsipper i større grad styrer politikk og utdanning, og at markedsrelevans har blitt et nøkkelkriterium for seleksjon av diskurser, deres form og relasjon til hverandre. Bernstein (2000, s 86) skriver at

Knowledge should flow like money to wherever it can create advantage and profit. Indeed knowledge is not like money, it *is* money. Knowledge is divorced from persons, their commitments, their personal dedications.

Markedet har skapt noen forskyvninger som har ført til at kunnskap har blitt dehumanisert og separert fra det dedikerte selvet. Det at kunnskap har fått en markedsverdi gjør seg synlig gjennom blant annet et fokus på målbare ferdigheter og måling av utdanningens utbytte.

Adolfsson (2012, s 21) skiller mellom en deregulert målrasjonell kunnskapsdiskurs og en sosiokulturell orientert kunnskapsdiskurs. En sosiokulturell orientert kunnskapsdiskurs kjennetegnes av at kunnskap betraktes som noe som skapes i en sosiokulturell kontekst (Adolfsson 2012, s 31). En deregulert målrasjonell kunnskapsdiskurs kjennetegnes av at kunnskap blir sett på som et middel til å oppnå fastsatte mål, samt at kvaliteten på kunnskapen vurderes ut fra om fastsatte mål er oppnådd. Adolfsson hevder at det i svensk utdanningspolitikk har vært en forskyvning mot en arbeidsregulert kunnskapsdiskurs, som kjennetegnes av en orientering direkte rettet mot å skape kvalifisert arbeidskraft. Videre hevder han at man kan se en forskyvning mot en innholds- og resultatorientert kunnskapsdiskurs (Adolfsson 2012, s 30) hvor kunnskap betraktes som noe gitt og gis legitimitet ut fra eksterne forhold som for eksempel økt kvalitet i utdanningen. Dette innebærer en sentral styring av barnehagens innhold og måling av kvalitet på utdanningen. Kunnskap blir dermed knyttet til det å oppfylle bestemte behov i en objektiv verden (Schiro 2008), noe som kan komme til uttrykk gjennom en språkbruk hvor begrep som kvalitet, konkurranse, effektivitet og målstyring er sentralt.

Coleman (1992) hevder at staten i det moderne, vestlige samfunn har en økende interesse for barns framtidige prestasjoner og bruker begrepet rasjoneringsgevinst som en betegnelse på sosiale institusjoners rasjonelle fundament. Med dette menes at staten vurderer barns framtidige lønnsomhet eller manglende lønnsomhet, og hva det vil medføre av kostnader å få et bedre sluttprodukt. Rasjonaliseringsgevinst kan oppnås ved at for eksempel staten tar ansvar for barns kognitive utvikling. Et moment når det kommer til rasjonaliseringsgevinst er å

hindre en skjev utvikling (Coleman 1992). Derfor anes det som viktig å sette inn tidlige tiltak for å forhindre at barn i framtiden blir en utgiftspost for samfunnet. Ved fokus på læringsutbytte, effekt og økonomisk gevinst illustrert gjennom regnestykker, blir det enkelte barns muligheter og begrensninger både ovenfor seg selv og samfunnet tydelig (Steinsholt 2009).

Vektlegging av fellesskap og demokratiske verdier kan bli utfordret av et stadig økende fokus på det enkelte individs prestasjoner, og barns utvikling kan i større grad sies å handle om optimalisering av menneskelig kapital (Hermann 2007). En konsekvens av dette kan bli at staten kontrollerer utdanningens input og output (Bernstein 2000) og at kunnskap kun handler om å skape resultater på en sikker måte (Biesta 2009). På en annen side tillegges også barns lek, trivsel og trygghet vekt, noe som knytter kunnskap til noe som skapes i øyeblikket i en bestemt kontekst.

En større grad av statlig styring, samtidig som en ser tendenser til en markedsorientering og en fremvekst av lokale pedagogiske identiteter setter barnehagen i et spenningsfelt. På bakgrunn av dette kan man si at kunnskap både får en sosiokulturell dimensjon (Säljö 2003, Adolfsson 2012), en mål- og resultatstyrt dimensjon (Bernstein 2000, Adolfsson 2012) og en konserverende dimensjon hvor samfunnets nasjonale og kulturelle verdier skal bevares. Spørsmålet er hva som vil tillegges mest vekt, og hvor stor innflytelse stortingsmeldinger vil få over barnehagens innhold.

## Avslutning

Ved å knytte ulike læringsdiskurser til Bernsteins teori om pedagogisk identitet, ble både likheter, motsetningspoler og spenningsfelt i de norske stortingsmeldingene synlig. De ulike pedagogiske identitetene som er beskrevet i denne artikkelen peker fram mot at barnehagen, sånn som den er omtalt fra politisk hold, innehar elementer fra alle pedagogiske identitetene. Barnehagen har også på bakgrunn av fremvekst av lokale identiteter utviklet en pedagogisk schizoid identitet. Om vi får en sterk grad av statlig styring av barnehagens innhold og en målstyring av resultat, betegnet som en blanding mellom en prospektiv og en markedsorientert pedagogisk identitet, får vi en større vektlegging av utdanningens output og kunnskapsdiskursens ytre verdi (Bernstein 2000). Kunnskap som humankapital og måling av kunnskapens utbytte kan i ytterste konsekvens true den barnehagens terapeutiske og retrospektive identitet, slik at grunnlaget for dialog, meningsskaping og samspill forsvinner (Steinsholt 2009). En konsekvens av dette kan

være at kunnskap kun får en målstyrt, økonomisk dimensjon knyttet til et brutto nasjonalprodukt. Spørsmålet er om dette er en utvikling i ønsket retning, eller om en større vektlegging av kunnskapsdiskursens ytre verdi vil føre til større sosiale forskjeller.

Hva som vil bli prioritert i framtidens barnehagepolitikk er vanskelig å anslå. Selv om staten fastsetter overordnet innhold for barnehagen, er innholdet under debatt og endres med jevne mellomrom (Gilliam og Gulløv 2012, s 58). Staten kan legge premisser for hva slags kunnskap som skal gis samfunnsmessig legitimitet, men det går ingen direkte linje fra politiske ambisjoner til pedagogisk praksis. Diskurser overføres og omformes som nevnt gjennom flere ulike rekontekstualiseringsarenaer (Bernstein 2000, s 37), og hva som overføres avhenger av grad av statlig styring og hvordan kunnskap manifesterer seg i ulike barnehager og gjennom ulik praksis. Hva slags pedagogisk identitet som vil gjøre seg gjeldende framover, avhenger blant annet av det pedagogiske rekontekstualiseringsfelt og hvor stort innpass de ulike kunnskapsforståelsene vil få i barnehagens hverdagsliv.

## Referanser

- Aasen, Petter (2003): What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I Michael Apple red: *The State and the Politics of Knowledge*, s 109-149. New York: Routledge.
- Apple, Michael (2003): The State and the Politics of Knowledge. I Michael Apple red: *The State and the Politics of Knowledge*, s 1-24. New York: Routledge.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2012): Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan? En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 15-38.
- Bernstein, Basil (1975/2003): *Class, Codes and Control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control. Volume IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.

- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Biesta, Gert (2009): *God utdannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Chouliaraki, Lilie & Fairclough, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coleman, James Samuel (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge Mas: Belknap Press.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (2008): *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzel.
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, Eva (2012): Modern childhood: Historical and comparative perspectives. I Anne-Trine Kjørholt & Jens Qvortrup red. *The Modern Child and the Flexible Labour Marked. Early Childhood Education and Care*, s 90-107. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Haugen, Cecilie (2012): Ulikhetens kompleksitet. Makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96(5), 337-347.
- Hermann, Stefan (2007): *Magt og opplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hernes, Gudmund & Knudsen, Knut (1976): *Utdanning og ulikhet. Levekårsundersøkelsen*. Oslo: NOU 1976:26.
- Hovednak, Sylvi Stenersen (2011): *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan (2013): Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1) 1-4.
- Korsvold, Tora (2008): *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krejsler, Jon Benedicto (2013): Barnehagen, læring og den nasjonale konkurransevnen. Når "barnets danning" blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. I Kjetil Steinsholt & Maria Øksnes red: *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, s 69-94. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kristiansen, Andrew (2012): *Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og Reproduksjon*. Oslo: Unipub Forlag.

- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012): Kunnskaper for en ny tid: Pedagogisk kritikk av samtidens kunnskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 5-14.
- Mausethagen, Sølvi (2013): Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education* 4(1), 161-181.
- Nygård, Mette (2015): Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 11(7), 1-18. Rammepånen for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schiro, Michael (2008): *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publication.
- Steinsholt, Kjetil (2009): Enhver beslutning må være avsendig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson red. *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* s 11–32. Trondheim: Tapir.
- St.meld.nr. 17 (1977-78): *Barns oppvekstskår*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- St.meld.nr. 93 (1980-81): *Barnehager i 80-årene*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet
- St.meld.nr. 8 (1987-88): *Barnehager mot år 2000*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- St.meld.nr. 27 (1999-2000): *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- St.meld.nr. 16 (2006-2007): ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 24 (2012-2013): *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thoresen, Ingeborg Tveter (2009): Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk Barnehageforskning* 2(3). 127-137.