

RUC

Roskilde
University

Spillet om læring

en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet

Hansen, Allan Dreyer; Bech, Stinne Lyager; Plum, Maja

Publication date:
2004

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Hansen, A. D., Bech, S. L., & Plum, M. (2004). *Spillet om læring: en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet*. (1. udg. udg.) Learning Lab Denmark.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet

af Allan Dreyer Hansen, Stinne Lyager Bech og Maja Plum.

LEARNING LAB |
DENMARK iD:02 |



Marts 2004

Forord

Denne rapport er en del af et større projekt - *Sølv og Guld: Læring i dagtilbud* - placeret under Learning Lab Denmark¹. Opdraget var en diskursanalyse af brugen af læringsbegrebet i forhold til dagtilbud, men derudover var der ingen bindinger på fokus. Designet var åbent. Søren Kjær Jensen har været ankermand på LLD og har dertil bidraget med megen god baggrundsviden. Han har endvidere nådigt båret over med en overskridelse af tidsrammen for afslutningen af rapporten. En stor tak for samarbejdet skal lyde herfra.

Rapporten har været lang tid undervejs, og på et område hvor udviklingen går så stærkt, er den desværre blevet overhalet af en væsentlig hændelse, nemlig udkastet til lovforslag om *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud* (SM 2003). Det har ikke været muligt at inkorporere det som sådan i analysen. Det må derfor understreges, at analysen ikke dækker tidsperioden efter, at udkastet til lovforslaget blev offentliggjort.

Rapporten er, som nævnt, en diskursanalyse. Det er et tilbagevendende problem med diskursanalyser, at perspektivet bryder med mange dagligdags opfattelser, og alene af den grund kan de være svære at følge. Bruddet har imidlertid nogle teoretiske begrundelser, som man må have med, hvis foretagendet overhovedet skal give mening. Erfaringen siger mig, at det både er svært at forstå og formidle diskursteori. De teoretiske udfoldelser er dog søgt begrænset mest muligt. Håbet er, at formidlingen er lykket så tilpas, at det er muligt at følge overvejelserne og argumentationerne hele vejen igennem.

Jeg vil endvidere fremhæve Maja Plum og Stinne Lyager Bech for deres indsats. De blev oprindeligt ansat som assistenter på projektet, men det viste sig hurtigt, at deres indsats langt overgik simpel medhjælp. De er derfor medforfattere på rapporten, og skal begge have en stor tak for både indsatsen og det meget behagelige selskab.

Denne rapport kunne ikke have været blevet til uden den velvillige medvirken fra repræsentanter fra de fire organisationer, der både stillede op til interview og var behjælpelige med at finde relevant materiale. Vi har imidlertid valgt at anonymisere respondenterne (så godt som det nu er muligt), så vi må nøjes med en tak uden navns nævnelse.

Allan Dreyer Hansen, Roskilde, januar 2004.

¹ Projektet *Sølv og Guld: Læring i dagtilbud* er en del af et større projekt nemlig *KiD 2* (Kvalitet i Dagtilbud).

Indholdsfortegnelse

Forord	1
1. Indledning: formål og design	5
Diskurs: hvorfor og hvordan	5
Centrale begreber	11
Gangen i rapporten	17
2. Den samfundsmæssige kontekst	19
Daginstitutionernes historie i Danmark	19
Rammesættende forestillinger	22
De internationale undersøgelser og dislokationen	24
Den akademiske diskurs	27
3. Det fælles rum - diskursordenen	30
Eksperter i medierne	31
Opsamling: en læringsdiskursorden	41
Indledning til analyserne af de fire organisationer	44
4. Socialministeriet: læring og det sociale aspekt	47
Baggrund og historik	48
Dilemmaer og Socialministeriets læringsbegreb	58
To tendenser	61
Konklusion: Socialministeriet og ækvivalenskæderne	71
5. Undervisningsministeriet: læring på to ben	73
Baggrund og historik	74
Dilemmaer og Undervisningsministeriets læringsbegreb	80
Konklusion: Undervisningsministeriet og ækvivalenskæderne	86
6. KL: kvalitetsudvikling af børns udvikling	88
Baggrund og historik	89
Dilemmaer og KLs læringsbegreb	91
Konklusion: KL og ækvivalenskæderne	99
7. BUPL: læring mellem omsorg og anerkendelse af professionen	101
Baggrund og historik	102
Dilemmaer og BUPLs læringsbegreb	104
Konklusion: BUPL og ækvivalenskæderne	111
8. Konklusion: spillet om læring	112

Perspektivering: efter forslaget om pædagogiske læreplaner	118
Litteratur	119
Bilag: interviewguides til de enkelte organisationer.....	127

1. Indledning: formål og design

Denne rapport er en analyse af, hvordan 'læring' bliver brugt i forhold til dagtilbudsområdet i den (mere eller mindre) offentlige debat. Baggrunden for rapporten er et større projekt om *Læring i dagtilbud*, som Learning Lab Denmark forestår. Rapporten skal danne baggrund for analyser af - og konkrete forsøg med - læring i forskellige dagtilbud ved at bidrage med analyse af, hvad centrale spillere mener, når de taler om læring i forhold til dagtilbud. Den opgave indfrier denne rapport ved at lave en 'diskursanalyse' af fire forskellige organisationers brug af læringsbegrebet, nemlig Socialministeriet, Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening (KL) og Forbundet for pædagoger og klubfolk (BUPL). Det var ikke en del af opdraget til rapporten, at analysen skulle fokusere på organisationer, eller at det netop skulle være disse fire. Men, som vi senere kommer tilbage til, stod det relativt hurtigt klart, at de centrale diskurser på området var ret entydigt knyttet til forskellige organisationer, og at netop disse fire indtager de centrale positioner.²

Diskurs: hvorfor og hvordan?

Vi er gået til analyseopgaven ved at gennemføre en såkaldt diskursanalyse. Mere præcist er formålet med rapporten at lave:

en analyse af de diskurser, der ligger bag de forskellige former for brug af begrebet 'læring' i forhold til dagtilbud for børn i alderen 0-6 år, der dominerer den (mere eller mindre) offentlige debat op til fremsættelsen af lovforslaget om læreplaner.

Ud over at selve ordet diskurs vinder stadigt mere udbredelse i de akademiske miljøer, kan man med rette spørge, hvorfor det nu lige skulle være nødvendigt med en diskursanalyse? For at give en ide vil vi starte med at citere en af vore interviewrespondenter. I forbindelse med overvejelser over hvorfor 'læring' bliver mere centralt, da det løftes op fra cirkulære til formålsparagrafstatus i serviceloven i 98, fremføres følgende:

² Som vi vender tilbage til i perspektiveringen, har fremsættelsen af lovforslaget om *Læreplaner i daginstitutioner* formodentlig bidraget til en kommende *partipolitisering* af spørgsmålet. Men i denne rapport er fokus på de fire organisationer.

“... og så tror jeg, at det er en kombination af mange forskellige elementer. Serviceloven har spillet en afgørende rolle, men noget som også har spillet en afgørende rolle, det er jo for eksempel *Nordlæs-undersøgelsen* tilbage fra 1996, som satte fokus på, at ... en større del af danske børn end i andre lande ikke klarer sig så godt i skolen. Dermed kom der meget mere fokus på, hvad det er, der kommer ud af systemet, både i skolen, men jo i virkeligheden også nede i vores systemer [dagtilbudene]. Der er jo jævnligt diskussioner om, hvad børnene skal kunne, når de kommer i skole, og hvad der så i den sammenhæng er børnehavernes opgaver ... Så der er flere forskellige tendenser. Og i virkeligheden hænger grunden til, at vi fik serviceloven, også sammen med nogle af de andre tendenser ... så på et eller andet plan er der en sammenhæng” (BUPL 1).³

Så serviceloven er ikke bare en årsag til, at spørgsmålet om læring kommer tydeligere frem, den er selv et resultat af nogle af de andre tendenser, eller som det formuleres, det er en *kombination* af mange forskellige elementer. Og opgaven for en diskursanalyse er at bidrage til at løfte sløret for hvilke elementer, der er blevet kombineret hvordan, for at føre frem til den situation, vi står i.

Denne måde at forstå diskursanalyse er næppe i overensstemmelse med den gængse forståelse. For eksempel hedder det i *Pædagogisk Opslagsbog* under opslaget ‘diskurs’ (Muschinsky & Schnack 2001: 82-3), at diskurs “anvendes ofte blot som et lidt akademisk udtryk for samtale eller diskussion ...” eller “symboler og den måde vi håndterer disse symboler på.” Når vi taler om diskurs i denne rapport, taler vi ikke kun om sprog eller sproglige symboler, men i stedet om en ‘betydningshorisont’, der indeholder både materielle forhold (organiseringen af dagtilbud, offentlige organisationer etc.), ‘fysiske’ handlinger samt sprog (i en snæver betydning).⁴ Vor udgave af diskursanalyse ønsker at tage de fulde konsekvenser af:

³ Ved interviewcitater angiver vi kun organisationens navn og et nummer. Vi har - så godt som det nu er muligt - anonymiseret vore respondenter. Nummeret efter organisationen gør det muligt at skelne de enkelte repræsentanter for de samme organisationer fra hinanden igennem rapporten.

⁴ At diskurs således er det hele, betyder imidlertid ikke, som det anføres, at “verden og virkeligheden så at sige bliver bragt indenfor døren og gjort umiddelbar tilgængelig for en fokuseret iagttagelse, og alle ubehagelige spørgsmål om, hvad det egentlig er, man iagttager, når man iagttager, hvad der er mest virkeligt etc., så at sige er fejlet af bordet på forhånd” (Muschinsky & Schnack 2001: 83). Langt de fleste af de

“at for mange forhold – ikke mindst de sociale og kulturelle – gælder det, at de i en eller anden forstand altid har eksisteret i en form, hvor vores forhold til dem er en del af dem. Det giver således ikke megen mening at tale om uddannelse uafhængigt af de tanker og forestillinger, der kulturelt og socialt knytter sig hertil, og man kan således sige, at diskursen om uddannelse er med til at konstituere fænomenet uddannelse” (ibid.: 83).

Det er vi meget enige i, med to tilføjelser. For det første, som det vil blive klart, er der ikke én diskurs om uddannelse, eller i dette tilfælde om læring, der er en lang række, som alle kæmper for netop deres forståelse. For det andet er det ikke kun diskurser om læring, der er med til at forme, hvad læring som fænomen er for noget. Der er en lang række af forskellige forhold, der som respondenterne siger det, giver en særlig kombination. Det er optrevlingen og fremstillingen af disse mange diskursive tendenser og forhold, som er målet for analysen.

Hvad kan en diskursanalyse – og hvad kan den ikke?

Når rapporten er en diskursanalyse, er det naturligvis ikke noget tilfælde. Dels lå det i opdraget, at det skulle være noget i den retning. Dels er vi fagligt set overbeviste om, at diskursanalyser har noget relevant og interessant at tilbyde. En diskursanalyse skærper således blikket for de ‘forskelle’, der kan være (og generelt er) på den måde, som forskellige ord og udtryk bliver brugt på. En diskursanalyse retter opmærksomheden mod, at det samme ord kan betyde endog meget forskellige ting i forskellige sammenhænge og alt efter hvem, der bruger det. En diskursanalyse kan bidrage til en bedre forståelse af, hvad udtrykkene betyder i de forskellige former for brug af dem – i denne sammenhæng at komme med bud på, hvad det er, der gør, at læring betyder noget forskelligt hos for eksempel BUPL og Undervisningsministeriet.

Men der er også noget, en diskursanalyse afviser at levere. En diskursanalyse kan ikke bruges til at etablere den ‘rigtige’ betydning af ordet læring og derefter måle, hvor langt de forskellige positioner er fra den sande betydning. En diskursanalyse forsøger netop at

traditionelle (videnskabsteoretiske) problemer i at lave en analyse består, selvom de naturligvis bliver formuleret på en ny måde. Pointen er mere, at de videnskabsteoretiske problemer, der opstår i forlængelse af spørgsmålet om, “i hvilket omfang vi selv med videnskabens mest skarptsløbne briller har adgang til virkeligheden” (ibid. 82), tages alvorligt og fører til nye overvejelser om, hvor grænserne for det diskursive egentlig går. For en diskussion af diskursteoriens svar på traditionelle videnskabsteoretiske problemer, se Hansen, A. D. (2003a) og Hansen, A. D. (2003b).

undgå at hævde, at der findes sådan en rigtig betydning, og fokuserer i stedet på, hvordan forskellige positioner lægger forskellig betydning i de ord og udtryk, de er uenige om.

En diskursanalyse afviser også at give (kausale) forklaringer af, hvilke faktorer der gør, at læring dukker op lige nu og her, i de og de forskellige betydninger. Formålet med analysen er at øge forståelsen af forskellige betydninger af 'læring' ved at sætte dem ind i bredere sammenhænge, men disse sammenhænge er ikke faktorer, der – på kausal vis – forklarer de forskellige betydninger. De forskellige diskurser og deres bredere sammenhænge muliggør visse betydninger. De konkrete udformninger af læring kan analysen give en bedre forståelse af, men ikke forklare som sådan.

En udbredt påstand mod diskursanalyser er, at den kun kan give en retorisk analyse. Den kan nok levere en analyse af, hvad der siges, men ikke hvad der så faktisk gøres. Vi vil snarere formulere det på den måde, at vi ikke leverer en analyse af afstand – det vil sige afstanden mellem hvad læring 'virkelig er', og hvordan de involverede parter (mis-) opfatter det (mere velkendt som en ideologianalyse). En diskursanalyse erstatter en analyse af afstand med en analyse af, hvordan ordet læring konstrueres forskelligt alt efter hvilken diskursiv sammenhæng, det indgår i: Det er nok det samme ord, der bruges, men betydningen forandres med den sammenhæng, det indgår i. Dermed er diskursanalyse en politisk eller politiserende måde at se verden på, fordi den lægger op til, at de forskellige diskurser står i et potentielt modsætningsfuldt forhold til hinanden, og at der føres politiske kampe om, at give de centrale ord (læring, udvikling med videre) et specifikt betydningsindhold.

Det positive bidrag består derfor dels i en kortlægningsopgave – at forsøge, at finde ud af hvilke diskurser, der er på banen i dette spørgsmål, og dels i en forståelsesopgave – at bidrage til en øget forståelse af, hvorfor disse forskellige diskurser konstruerer deres læringsbegreb på netop den måde, de gør.

Som svar på påstanden om, at en diskursanalyse kun er en analyse af retorikken, vil vi fremføre to forhold. For det første er der ikke nogen praksisser, der ikke er bundet til et bestemt sæt af betydninger (diskurs). Den præcise forskel er derfor ikke mellem det, de siger og det, de gør, men derimod mellem forskellige sammenhænge, hvori de siger-og-gør noget. Det vil for eksempel sige, at en interview-situation er én sammenhæng, det

interviewet er om, er en anden sammenhæng.⁵ Den forskel er selvfølgelig vigtig, men den opgave, vi søger at løse, er en analyse af et 'offentligt' rum. Om de involverede (og interviewede) parter så gør noget helt andet i de (knap så) offentlige sammenhænge, kan vi naturligvis ikke sige så meget om.

Det andet forhold er, at denne debat i vid udstrækning udfolder sig som en 'styringsdebat': Hvordan og i hvilken retning skal feltet dagtilbud styres? Styring opfattes i stigende grad som vanskelig og underlægges nye former – noget som debatten om læring også mærkes af. Pointen her er, at selvom de konkrete praksisser i konkrete dagtilbud næppe kan formes, som beslutningstagere måtte ønske det, er denne praksis på den ene side påvirket af disse debatter og styringstiltag, på den anden side selv placeret indenfor en diskurs. Igen er den relevante skillelinie ikke én mellem diskurs (det vil sige en overordnet styringsdebat) og praksis (som sættes lig det, de gør i dagtilbud), men derimod mellem to forskellige sæt af praksisser eller diskurser. Hvordan forholdet så mere præcist er, mellem disse to diskursive sammenhænge (eller praksisfelter, hvis man ville foretrække det), er selvfølgelig et godt spørgsmål – men ikke ét, vi prøver at besvare i denne rapport.

'Læring': tidslighed og forbedring

En diskursanalyse starter med en påstand om, at et givet begreb eller udtryk (som læring) kan betyde mange forskellige ting alt efter hvilken diskurs, det placeres inden i. Et spørgsmål, der derfor rejser sig, er, om givne udtryk er åbne for en hvilken som helst betydningstilskrivning, eller om der er noget, der går igen i de i øvrigt forskellige indholdsbestemmelser af det. Er der med andre ord noget, der går igen i 'læring' uanset hvilken diskurs, det placeres i? Uden at hævde, at der skulle være tale om endelige svar - hverken teoretisk eller mere specifikt i forhold til læring - vil vi pege på to forhold, der går igen i de fleste anvendelser af ordet.

For det første ligger der en vurdering af en 'kvalitativ forbedring' i læring. Det er bedre at lære noget end ikke at lære noget, og hvis vi lærer noget, bliver vi bedre til et eller andet.

⁵ En eventuel forskel mellem de to situationer behøver ikke engang at være bevidst, som hvis for eksempel en interviewperson svarer bevidst forkert. Der kan blot være tale om, at en given beskrivelse – inklusiv en beskrivelse af én selv - ikke ville blive delt af andre observatører.

Det gør det endog meget svært at være imod læring som sådan, hvilket betyder, at kampene oftere handler om 'hvordan læring' end 'om læring'.

For det andet er der en vis 'tidslighed' involveret i læring. Læring er en proces, der varer en vis tid, det er netop ikke en tilstand eller en situationsbeskrivelse. Som vi senere skal se, er spørgsmålet om tidslighed ikke bare til stede som et nødvendigt processuelt aspekt ved læring som sådan. Det er i høj grad også til stede som en måde, hvorpå de forskellige diskurser kategoriserer og organiserer deres forståelse af læring – ofte eksplicit i forhold til andre bud. Visse former for læring placeres aldersmæssigt på specifikke udviklingstrin, men netop ikke på andre.⁶

Disse to karakteristika (en indbygget forbedring og tidslighed) deler læring med en række af de beslægtede udtryk, som i lige så høj grad præger området, som for eksempel 'udvikling' og 'indlæring'. Det behøver dog ikke at betyde, at disse udtryk er ækvivalente, at de blot kan skiftes ud med hinanden. Det kan de nogle gange, men som vi skal se, kan der ligge megen betydning gemt i, om der eksempelvis sættes 'ind' foran læring, eller om der hellere tales om udvikling.

Spørgsmålet om magt

Som nævnt, er et af udgangspunkterne for diskursteori, at der foregår en politisk kamp om indholdsudfyldningen af de centrale begreber. Denne politiske kamp involverer en vis form for magtudøvelse. En diskursanalyse forsøger at undgå tre forskellige måder at se magt på. Vi antager hverken, at magten er jævnt (pluralistisk) fordelt mellem en række ligestillede positioner. Omvendt antager vi heller ikke, at der findes et (suverænt) magtcentrum (for eksempel ministeren eller blot ministeriet), der gennem lovgivning blot og simpelt kan føre sin vilje ud i livet. Diskursanalyse søger også at undgå en position, hvor en teoretisk begrundet antagelse om hvilke over- og underordningsforhold, der kendetegner området, kædes sammen med en ide om, at de underordnede polers diskurs skulle være mindre ideologisk end de overordnede. De magtforhold, der kendetegner det område, vi analyser, er betydeligt mere komplekse end som så.

⁶ For et teoretisk begrundet bud på en aldersmæssig inddeling af forskellige læringstyper se Illeris, K. (1999) *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, kap. 11.

Det betyder imidlertid ikke, at kampen føres på lige vilkår. Diskurserne er ikke ordnet 'på række', med lige stor evne til at tvinge deres respektive strategier i gennem. Der er ingen tvivl om, at positionerne indbyrdes er mere og mindre magtfulde. Konkret hævder vi – forhåbentlig ikke alt for overraskende – at BUPL fremstår som den svageste part, ministerierne som den stærkeste og KL som den midterste. Men den vigtige pointe er, at heller ikke de magtfulde positioner blot kan realisere deres vilje, som de vil. Konkret i analysen viser det sig i mange forskellige forhold. For eksempel må meget af hele diskussionen om læring forstås på baggrund af udviklingen i 'styringsdiskurser' (ikke mindst i KL), hvor fokus i stadig højere grad flyttes fra en hierarkisk oppefra-ned styring til forskellige former for lokal autonomi, kombineret med (forsøg på) målstyring, værdiledelse etc. En forandring der selvfølgelig ikke er begrænset til læring eller til KL. Som vi skal se, følger Undervisningsministeriet på mange måder samme strategi – ikke mindst fordi de i dette spørgsmål ofte bevæger sig ind på områder, som de formelt ikke har kompetence over. Et andet eksempel på de komplekse forhold, der virker på læringsområdet, er, at den underordnede position – pædagogerne og/eller BUPL – rent faktisk står som repræsentanter for, er det, der kan siges uproblematisk: for eksempel at leg og frihed er godt for børn under 6 år. De stærkere parter må derimod forholde sig til, at deres strategi kan kædes sammen med stærkt nedsættende metaforer som 'røv-til-bænk-læring' og lignende.

En diskursanalyse søger med andre ord også at inddrage de magtforhold, der kendetegner et givet område, men på en måde, der holder blikket åbent for den kompleksitet og de modsatrettede kræfter, der kendetegner magtforholdene. Opgaven for analysen er derfor ikke så meget at komme frem til, hvem der har magten, som det er at have blik for de mangfoldige og komplekse måder, magten udøves på – i specifikke mønstre af over- og underordning.

Centrale begreber

Der er en række teoretiske termer, der må præsenteres, før vi går i gang med analysen.⁷ Det første er selvfølgelig 'diskurs'. Vi forstår en diskurs som en (relativ) helhed af mening, der giver en bestemt betydning til sine enkelte dele. Som vi allerede har været inde på, gør det, alt efter om det er Undervisningsministeriet eller BUPL, der bruger det, en stor forskel

⁷ Mere praktisk interesserede læsere kan nok sprænge dette afsnit over i første omgang og vende tilbage til det, hvis der skulle opstå forståelsesproblemer senere i rapporten.

på, hvad et begreb som læring betyder. I diskursteorien bruger man begrebet 'artikulation', for at beskrive det forhold, at de enkelte begreber kædes sammen med hinanden – og får deres specifikke betydning fra denne sammenkædning (Hansen A.D. 2003b)

Diskurser

Diskurser giver mening til forskellige forhold og udstyrer de folk, der 'bebor' dem, med roller og positioner, det vil sige med en given identitet.⁸ Det sker gennem to centrale mekanismer. Dels ved at diskursen er organiseret omkring såkaldte 'knudepunkter'. Det betyder, at de enkelte diskurser har forskellige centre, og det er helt afgørende for betydningen af de enkelte størrelser, hvilket knudepunkt de er placeret omkring. Den anden mekanisme er, at diskurserne 'afgrænser' sig fra noget, som de *ikke* er. 'Vi', der identificerer os med denne diskurs, er forskellige fra 'de andre' fordi sådan og sådan. Det er ikke altid lige let at finde de konkrete afgrænsninger, ligesom de naturligvis ikke behøver at ligge fast, men metodisk gør en diskursanalyse en pointe ud af at lede efter de forhold, forestillinger med flere, som sættes udenfor, som noget man i hvert fald ikke er.

Det er klart, at den position eller rolle et forhold som læring indtager, kan være – og er – forskellig i de forskellige diskurser. Man kan sagtens forestille sig en egentlig læringsdiskurs – en diskurs, hvor læring udgør selve knudepunktet. Det er imidlertid ikke tilfældet i vores analyse, hvor de diskurser, der analyseres, måske med undtagelse af Undervisningsministeriets, alle har andre knudepunkter. Vi taler derfor i stedet om et felt for kampen om læring, som en udpegning af det rum hvor de enkelte diskursers konstruktion af læring mødes, konfronteres og kæmper om dominansen. Teoretisk kaldes sådant et rum for en diskursorden (Fairclough 1995). En lærings-diskursorden er en analytisk konstruktion af et afgrænset område, bestemt af et særligt tema, i dette tilfælde læring. Vi fokuserer på lige netop dette område uden at hævde, at der skulle findes en læringsdiskurs som sådan, eller at alle de involverede diskurser opfatter læring som lige centralt.

⁸ Når vi taler om identitet, mener vi derfor ikke kun 'selvforståelse'; noget 'indre' til forskel fra noget pålagt 'ydre'. En identitet er snarere summen af den udefrakommende 'positionering' i en given diskurs (pædagog, forældre, barn, leder med flere) og den specifikke fortolkning, det får hos den enkelte i dennes praksis.

Flydende udtryk

Det fører os over til en anden vigtig skelnen, nemlig mellem 'flydende udtryk' og 'løse udtryk'. Når vi taler om flydende udtryk, henviser det til et udtryks (det vil sige et ord eller et begrebs) optræden i en given diskursorden. Her kæmper flere forskellige diskurser med hver deres brug af ordet (læring), om hvem der skal 'have ret' – eller mere teknisk, om at knytte netop deres indhold til det givne udtryk: skal læring knyttes til leg, rummelighed og udvikling eller til indlæring og færdigheder med mere? Dermed bliver det enkelte udtryk 'flydende', det vil sige, det flyder over flere forskellige mulige indhold. Når vi taler om et 'løst' (defineret) udtryk, går det mere på, at det indtager en relativt marginal plads i den pågældende diskurs og derfor ikke er specielt præcist. Ofte vil der være en sammenhæng mellem, hvor præcist udtrykket er bestemt i den enkelte diskurs, og hvor afgørende dets kommende udformning opfattes: Hvis den pågældende diskurs ikke har en specielt præcis brug af ordet, er engagementet i konflikten om det næppe heller specielt stor.

Forskelle og modsætninger

Vi skelner i rapporten mellem 'forskelle' og 'modsætninger'. De forskellige diskurser angiver i sidste ende deres grænser ved at udpege og udelukke det, de ikke er. Sådant en markering kan både gå på 'fredelige forskelle', hvor vi har hver vores at passe, det vil sige gør tingene forskelligt, men i øvrigt uden gensidig indblanding. Men de kan også stå i et modsætningsforhold, det vil sige, at de to forhold gensidigt udelukker og dermed potentielt truer hinanden. I forhold til indholdsudfyldningen af læringsbegrebet i diskursordenen er der som oftest tale om modsætninger: I og med at der er tale om forskellige bud på, hvad læring skal være, kan de simpelt hen ikke realiseres på samme tid. Hvis én diskurs får succes, i betydningen at dens strategi sejrer, kan de øvrige diskurser nødvendigvis ikke have det.⁹ Men der kan også være tale om indbyrdes modstridende opfattelser, som ikke opleves som om, de er gensidigt udelukkende. Man kan for eksempel have to meget forskellige opfattelser af, hvad læring er, som ikke behøver at komme i konflikt, fordi den ene opfattes som passende for skolen, mens den anden

⁹ Budene eller strategierne fra de andre diskurser kan selvfølgelig forsvinde som resultat af 'overbevisning', hvor de øvrige deltagere er blevet overbevist om, at den anden part havde ret. Men selv sådan en positiv vurdering af udfaldet af processen ændrer ikke på det forhold, at deres oprindelige forestillinger er udelukket til fordel for noget andet. Det gør sig også gældende for det mere sandsynlige scenario, at det ender med en eller anden form for kompromis.

hævdes at være passende for dagtilbudsområdet. Grænserne mellem de to former for forskelle er selvfølgelig flydende, men når vi bruger fredelige forskelle, henviser vi til forskelle, der ikke opleves som gensidigt udelukkende. Når vi taler om modsætninger, drejer det sig om forhold hvori realiseringen af det ene, nødvendigvis udelukker det andet.

Overdetermination og dislokation (forstyrrelse)

De sidste begreber, vi skal introducere her, er 'overdetermination' og 'dislokation'. Overdetermination er et begreb for, at betydningen af et udtryk, som for eksempel læring, stammer fra mange forskellige forhold, også nogle man måske ikke umiddelbart ville regne med. Ifølge diskursteori er al mening – i vort tilfælde læring – bestemt af den sammenhæng (den kontekst), det indgår i. Men pointen er, at det ikke er muligt endegyldigt at angive (det vil sige at afgrænse) den sammenhæng. Der er altid en myriade af forhold, der fungerer som sammenhæng, hvilket gør det umuligt at fastsætte udtrykkets betydning én gang for alle.¹⁰ Når vi bruger begrebet overdetermination, henviser det til, at der er en række forskellige forhold, der virker samtidigt, med uklare effekter til følge. Det betyder, at der åbnes en række muligheder for nye typer af artikulationer (sammenkædninger).

I visse tilfælde opleves sådanne påvirkninger som perioder af 'forstyrrelse' ('dislokationer' som teorien kalder det). Efter forstyrrelser eller rystelser kan diskurserne ikke bare fortsætte som før, noget må forandres. Teoretisk kaldes sådanne forandringer for 'reartikulationer', og pointen er, at man skal lede efter dem omkring perioder, hvor diskursen bliver problematiseret. Når et udtryk som læring kommer på banen på en måde, som det ikke har været før, ser teorien det som et tegn på, at noget er blevet oplevet som problematisk eller 'dislokeret'. Det er en analytisk pointe, at forsøge at spore sådanne dislokative effekter eller erfaringer og aflæse de forskellige reartikuleringsforsøg, der opstår i kølvandet på sådanne situationer. For diskursteori er det en pointe, at de konkrete reartikuleringsforsøg ikke kan forklares af problemerne selv: Der er ikke noget nødvendigt forhold mellem det, der opleves som et problem, og det, der foreslås som svaret på det. De forskellige diskurser sandsynliggør visse svar, men på grund af det overdeterminerede i situationen gør de også kun dét. Den konkrete analyses opgave er derfor at afdække det, der blev de faktiske svar, at vise, hvordan de er knyttet til (sandsynliggjort af) de

¹⁰ Det er ikke kun en analytisk vanskelighed. Påstanden er, at grunden til, at det er muligt at have politiske processer og spil omkring forskellige udtryk, præcis er, fordi de er overdeterminerede.

forskellige diskurser, men samtidig – i den grad det er muligt – også at vise det bredere mulighedsrum enhver diskurs indeholder, og dermed bidrage til at skabe forståelse af andre mulige svar.

Vi søger altså at indfange en vis dobbelthed i analysen. Påstanden er, at diskurser udgør mulighedsrum, fordi de har visse logikker eller 'retninger' indbygget, givet ved deres knudepunkter. Men logikkerne kan ikke forudbestemme reartikulationerne, der følger efter perioder med rystelser. Det kan de ikke, fordi de ikke er lukkede omkring sig selv, men som oftest indeholder elementer, der kan give anledning til forskellige artikulationer. Man kan derfor ikke forudsige, i hvilken retning reartikulationsprocesserne vil gå, selv om man godt kan gøre sig visse forudantagelser - hvad vi da også gør i denne rapport. En del af kortlægningsopgaven med analysen består i at vise, hvilke dilemmaer forfølgelsen af diskursens dominerende logik kan åbne op for, og i forlængelse heraf, hvilken vej der tegner sig i forsøgene på at overkomme dem.

Ækvivalenskæder

Det sidste begreb, vi skal introducere, er de såkaldte 'ækvivalenskæder'. Diskursteori ønsker at sætte parentes omkring antagelser om nødvendige forbindelser mellem de enkelte elementer i diskurserne. Det vil sige i stedet for at starte med antagelsen om, at læring nødvendigvis hænger sammen med for eksempel skole og faglighed eller tværtimod med leg og kropslighed, siger teorien, at sådanne forbindelser er resultatet af konkrete artikulationer. Nogle diskurser kæder læring sammen med leg og krop, andre med boglighed. Sådanne kæder af forhold, der tilsammen bidrager til at tegne en diskurs til forskel fra – og måske i modsætning til – andre alternative bud, kaldes for ækvivalenskæder. Pointen er, at ved at blive anbragt i sådanne kæder, kommer den enkelte størrelse også til at repræsentere hele kæden, så de enkelte dele i en vis udstrækning er ækvivalente (det vil sige at de kan skiftes ud med hinanden) i forhold til at repræsentere 'hele pakken'. Som vi skal se, er den offentlige debat om læring i høj grad kendetegnet ved en tvedeling, hvor to forskellige kæder står overfor hinanden. I rapporten præsenterer vi denne tvedeling ved to ækvivalenskæder, som vi læser frem

gennem den måde, forskellige eksperter bliver brugt i debatten.¹¹ I analysen af de enkelte organisationer indplacerer vi så deres diskurser i forhold til de to ækvivalenskæder.

Institutionaliserede diskurser

Afgrænsningen af diskurser er aldrig let. Ligesom det ikke er muligt at bestemme sammenhængen (konteksten) endegyldigt, kan man ikke bare udpege og afgrænse enkelte diskurser. Enhver afgrænsning indebærer et (analytisk) valg, og man vil altid kunne argumentere for andre måder at trække grænserne på. Det, som fra ét perspektiv fremstår som to forskellige diskurser, kan fra et andet fremtræde som blot to forskellige tendenser indenfor én enkelt diskurs. Der kan også vælges helt andre snitflader at afgrænse de forskellige diskurser efter.

I denne rapport har vi valgt at fokusere på organisationer som forankringspunkter for diskurserne. Det sker ud fra en betragtning om den høje grad af institutionalisering, der præger de politiske spil i dagens Danmark (O. K. Pedersen et al 1992; O. K. Pedersen et al). Vores udgangspåstand er således, at de centrale positioner, i forhold til læring og dagtilbud, udgøres af fire organisationer. Det drejer sig, som nævnt, om Socialministeriet, som overordnet ansvarlig myndighed for dagtilbudsområdet, Kommunernes Landsforening (KL), som interessevaretager for kommunerne, der jo står for den daglige drift, BUPL, som repræsentant for pædagogernes interesser, og Undervisningsministeriet, der, blandt andet i lyset af det nye folkeskoleforlig, kan ses som en stadigt mere central spiller på området.

Som ethvert valg indeholder også dette nogle fravalg. For vores analyse er der især to valg, der fortjener ord med på vejen. For det første har vi ikke forfulgt partipolitiske skillelinier. Det skyldes primært, at læring ikke er noget, de fleste partier har et mere eksplicit forhold til. Man kan nok finde interessante og måske endda markante forskelle på børnepolitik mere bredt, ligesom for eksempel det faktum, at de to relevante ministre

¹¹ Det er vigtigt at understrege allerede her, at de færreste af 'eksperterne' formodentligt ville skrive under på sådan en (relativt simpel) tvedeling af synspunkter om læring. Pointen er i stedet den, at mediernes brug af eksperterne, får det offentlige rum til at fremstå som delt i to ret entydige lejre. Af analytiske hensyn gør vi så de to lejre så entydige som muligt, for at have et baggrundsbillede at holde de enkelte organisationers diskurser op imod.

kommer fra hvert deres parti, givetvis betyder noget. Vi inddrager sådanne forhold i vor analyse, men vi har, som sagt, valgt ikke at forfølge partiskillelinierne direkte.¹²

For det andet laver vi ikke en analyse af den akademiske diskurs, på samme måde som af de fire organisationer. Vi opridses kort de generelle udviklinger i de senere år i den akademiske diskussion om læring, ligesom vi bruger ekspertudsagn i medierne (aviserne) til at tegne et billede af det rum (den diskursorden), som diskussionerne mellem organisationerne føres indenfor. Men heller ikke her går vi tættere på og laver en egentlig analyse af de/n akademiske diskurs/er.

Det skal nævnes, at for både partierne og akademia/eksperterne har vores konkrete datamateriale, støttet os i vort fravalg. Det er for eksempel kun meget få af respondenterne, der direkte adspurgte tillægger partiskillelinier en central betydning på dette felt. Eksperterne synes også at indtage en række forskellige positioner, som de centrale spillere henter ind, når de skal have understøttet deres egne synspunkter. Dels er denne anvendelse af eksperterne markant, dels kan de i højere grad end de direkte involverede aktører udtrykke positionerne klart, hvilket tydeliggør modsætningerne. Derfor har vi, som nævnt, valgt at tage udgangspunkt i eksperternes fremtræden i medierne, for at beskrive en bastant opdeling af feltet i to ækvivalenskæder. Men det skal igen understreges, at det nok siger mere om den måde, eksperter bruges på i medierne, end om hvordan debatten foregår i en akademisk diskurs.

Gangen i rapporten

Ekspertudsagnene kan, som nævnt, bruges til at tegne konturerne af den konkrete sammenhæng, som debatten om læring udspiller sig inden for. Sammen med en række andre forhold virker de på den måde overdeterminerende på forsøgene på, at indholdsudfylde læring. Før vi går videre med den egentlige analyse af de fire organisationer, vil vi således først præsentere den bredere samfundsmæssige kontekst (inklusiv de enigheder), der mere specifikt tegner det rum, som debatten udspiller sig inden for. Det foregår i kapitel 2. I kapitel 3 følger en nærmere beskrivelse af den fælles diskursorden, som vi udleder gennem analysen af eksperternes udtalelser i medierne.

¹² Dette skyldes, som nævnt, at materialeindsamlingen fandt sted, før Regeringen fremsatte lovforslaget om *Læreplaner i daginstitutioner*, hvor debatten primært foregik mellem de nævnte organisationer. Som vi vender tilbage til i perspektivering, kan det meget vel tænkes, at spørgsmålet nu i højere grad bliver et partipolitiske tema.

Herefter følger et kapitel om hver af de fire organisationer. Vi starter med Socialministeriet, fordi det er ministeriet, der regulerer området. Det betyder blandt andet, at de lovgivningsmæssige rammer får en mere udførlig præsentation i dette afsnit, ligesom nogle af de mere generelle historiske udviklingstræk kan præsenteres her. Derefter følger analysen af Undervisningsministeriet, der er en ny spiller på området. Derefter følger KL, og vi kommer et skridt 'nedad', mod det lokale selvstyres udfyldning af de overordnede lovgivningsrammer samtidig med, at KL - af flere grunde - indtager en slags midterposition i forhold til de dominerende konfliktlinier. Til sidst kommer analysen af BUPL, som ikke har nogen formel reguleringsmagt i forhold til området, men er tættest på (om end ikke nødvendigvis sammenfaldende med) den pædagogiske praksis i dagtilbudene. Det skal understreges, at det, vi fremlægger, derfor ikke er en pædagogisk diskurs (hvis en sådan findes), men derimod de faglige repræsentanters diskurs. I konklusionen samler vi op på de enkelte analyser og giver bud på magtfordelingen på feltet, og på spørgsmålet om, hvor vidt vi står på tærsklen til en mere direkte politisering - inklusiv en partipolitisering - af læring i forhold til dagtilbudsområdet.

2. Den samfundsmæssige kontekst

De konkrete betydninger af læring er et resultat af flere forskellige forhold, der virker sammen, og ikke kun af de diskurser der mere direkte er engagerede i diskussionen om, hvad læring er og skal være. I dette afsnit vil vi give et overblik over den samfundsmæssige kontekst, som spillet om læring foregår indenfor.

Vi starter med en kort præsentation af daginstitutionernes historie i Danmark. Derefter udpeger vi tre sæt af forhold, der bidrager til at forme læringsbegrebet. For det første nogle bredere diskurser, som sætter rammer for læringsbegrebet. Det drejer sig om økonomi (den samfundsøkonomiske forestilling), diskurser om offentlig styring, særligt *New Public Management* og *Mål og Ramme styring*, samt spørgsmålet om integration og sprogindlæring blandt tosprogede. For det andet nogle af de mere specifikke rammer angående læring, som er blevet sat af internationale og nationale rapporter om danske børns færdigheder og læring mere generelt. Rapporterne var ikke kun rammesættende på linie med de bredere diskurser. De placerede Danmark i selskab med lande, vi sjældent sammenligner os med, og bidrog derfor til den problematisering (dislokation) af hele uddannelsesfeltet, som åbnede op for de forskellige reartikuleringer, vores rapport analyserer. For det tredje den akademiske diskurs, der så at sige udvikles bag ved eller parallelt med de offentlige diskussioner. Der er ikke nogen direkte forbindelse mellem de to, men den akademiske diskurs er dels baggrunden for de ekspertudsagn, vi bruger til at tegne modsætningerne på feltet, dels fungerer den som et slags reservoir, som interessenterne kan trække på for at fremme deres synspunkter.

Daginstitutionernes historie i Danmark

Udviklingen af dagtilbudsområdet kan siges at tage sin begyndelse allerede i slutningen af 1800-tallet, hvor de første asyler blev oprettet. Asylerne var nedsat med det mere eller mindre eksplicitte formål, i tilfælde hvor moderen var udearbejdende, at have en opbevarende og opdragende effekt på børn fra de nederste sociale lag. I begyndelsen af 1900-tallet blev børnehaven-ideen importeret fra Tyskland. Baseret på pædagogiske tænkere som Fröbel og Montessori, blev der oprettet børnehaver, der havde til formål at 'udvikle mennesket' og som en del af dette, at 'reformere samfundet'. De havde således ikke et decideret pasningsmæssigt formål og blev ofte drevet som halvdagsbørnehaver, særlig møntet på borgerskabets børn. Disse to strømninger (asyler og børnehaver) smeltede på det konkrete plan flere steder sammen. Flere asyler blev således drevet ud fra

Fröbel principper, og asyler blev senere omdøbt til det fælles børnehavenavn¹³. Såvel asyler som børnehaver blev, som oftest, oprettet på privat initiativ og var kun delvist finansieret af offentlige midler.

I forbindelse med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet og den generelle udbygning af velfærdsstaten, bliver det i *Børne- og Ungdomsforsørgsloven* i 1964 pålagt kommunerne at sørge for daginstitutionspladser, og op gennem 60'erne og 70'erne har området sin store udbygning. Området placeres under bistandsloven.¹⁴ Heri fremgår overordnede bestemmelser om kommunernes pligt til oprettelse af institutioner, tilsynspligten og forældrebetaling. Den indholdsmæssige del berøres ikke før i 90, hvor et cirkulære understreger, at dagtilbud både er et pasningstilbud og et socialt og pædagogisk tilbud. I 96 understreges det i et nyt cirkulære, at de tre formål er ligestillede, og i 98 gøres indholdet i cirkulærene til en del af den nye servicelovs formålsbestemmelser og indføjtes i en *Vejledning om dagtilbud* (jævnfør kap 4 om Socialministeriet).

Indtil midten af 90'erne bliver området primært betragtet som en arbejdsmarkedsmæssig foranstaltning, der har en pasningsmæssig funktion (samtidig med, at dele af området har en mere socialpolitisk karakter). Problemerne på området blev derfor primært set som opfyldelse af behovet for pladser, den følgende udgiftsmæssige belastning samt de mere 'tekniske' aspekter, som hvor mange pædagoger man skal være pr. barn, og hvor mange kvadratmeter et barn skal have henholdsvis ude og inde. Det skal ikke forstås på den måde, at der ikke har været indholdsmæssige diskussioner om daginstitutioner før midten af 90'erne, det har der i høj grad. Men de har primært haft karakter af en intern pædagogisk debat. Den offentlige eller styringsmæssige forestilling har været præget af ønsket om pasning.

Styringsformerne har dog været underlagt mange forandringer. Op gennem 80'erne og 90'erne underlægges området flere af de styringsformer, der indføres med moderniseringsprogrammet. Der sker en økonomisk decentralisering, laves selvforvaltningsaftaler, og forældrebestyrelser bliver et lovkrav. Samtidigt fortsætter

¹³ Ikke desto mindre kan adskillelsen mellem det socialpædagogiske og det alment (udviklende) pædagogiske stadig ses i opdelingen af fagforeninger, hvor SL (Socialpædagogernes Landsforbund) og BUPL (Forbundet for pædagoger og klubfolk) er to forskellige foreninger.

¹⁴ En væsentlig del af denne historie er den lovgivning, der har reguleret området. For at undgå gentagelser præsenteres udviklingen i lovgivningen først mere detaljeret i den konkrete analyse af Socialministeriet.

behovet for pladser, og den daværende regering kommer i starten af 90'erne med løftet om pasningsgaranti.

Op gennem 90'erne synes der imidlertid at ske et opbrud i dette billede. I flere kommuner har man nået en eller anden form for pasningsgaranti, hvorved 'målet' for dagtilbudspolitikken kan siges at være opnået. I stedet begynder området at blive artikuleret og retfærdiggjort i forhold til nye typer af mål. Dette forhold udløser på et offentligt eller styringsmæssigt plan et skift i fokus, der præsenteres som 'skiftet fra kvantitet til kvalitet'. I stedet for de ydre rammer skal målene nu dreje sig om indholdet i dagtilbudene, og hvad vi som samfund og kommune skal med dem. Fra midten af 90'erne går stadig flere kommuner således i gang med at udforme egentlige børnepolitikker, der sætter mål for, hvad børn (og til tider også unge) skal tilbydes, skal have af rettigheder, skal have ud af deres tid i kommunens forskellige institutioner og lignende. Samtidig sker der flere steder en omlægning, hvor forvaltning vedrørende dagtilbudsområdet flyttes fra sin plads i socialforvaltningen til at indgå i forvaltning med skole-, fritids- eller kulturområdet. Som vi vender tilbage til, understøttes disse forandringer i begyndelsen af 90'erne af de dislokationer, som de internationale læseundersøgelser giver.

Loven om social service fra 1998 sætter, som nævnt, bestemmelser for indholdet i dagtilbudene (dog i meget overordnede vendinger) samt pålægger kommunerne ansvar i forhold til fastsættelsen af den nærmere opsætning af mål på området (det vil sige i forhold til indholdet og ikke kun det pladsmæssige aspekt). Loven kan derfor betragtes som et resultat af og en yderligere understøttelse af det nybrud, der er sket på dagtilbudsområdet. Samlet tegner der sig altså et billede, hvor man inden for områdets forskellige niveauer begynder at tage afstand fra det, der karakteriseres som de mere kvantitative aspekter (pladser, økonomi og kvadratmeter), og som hidtil har fremstået som vigtige referencepunkter, til i stigende grad at sætte fokus på den indholdsmæssige del. I det brud indgår en indoptagelse af kvalitetsbegrebet og forestillingen om kvalitetsudvikling, som nu i stigende grad bliver brugt i forhold til dagtilbudsområdet. Det er netop her, læringsbegrebet synes at dukke op som en mulig måde at udfylde og fastholde kvalitetsudvikling på (i skarp konkurrence med andre bud, for eksempel et mere serviceorienteret kvalitetsbegreb, hvor tillægsydelser, fleksible åbningstider og valgfrihed står centralt).

Rammesættende forestillinger

Læringsbegrebet kan således bruges i forhold til en indholdsdiskussion af dagtilbud. Diskussionerne af læring i dagtilbud finder ikke sted i et tomrum, men skriver sig derimod ind i en række rammesatte forestillinger og diskurser. Vi fokuserer i denne rapport på tre forhold, nemlig økonomi (i form af den samfundsøkonomiske forestilling), det styringsmæssige og den øgede fokusering på integration og tosprogethed. Man kan ikke ud fra læring som sådan udlede, hvilke rammesættende forestillinger der er virksomme. Men, at en udbredt offentlig aktivitet som børnepasning tillægges både et økonomisk og et styringsmæssigt aspekt, er næppe overraskende. Samtidig er debatten om integration og tosprogede blevet stadigt mere central og har haft stor betydning for dagtilbudsområdet, ikke blot i form af et lovkrav om særlig sprogstimulering af tosprogede (jævnfør kap. 4 og 5), men mere generelt.¹⁵

Den samfundsøkonomiske forestilling

På et tidspunkt i løbet af et interview, sagde en af vore respondenter, at det, vi i virkeligheden var ude efter, var samfundsøkonomien. Det var faktisk ikke det, vi spurgte efter, men udsagnet viser meget godt, hvor allestedsnærværende det, der kaldes den samfundsøkonomiske forestilling, er i denne sammenhæng. Vi følger Nielsen og Pedersen (1989) og O. K. Petersen med flere (1992) i deres beskrivelse af den samfundsøkonomiske forestilling. Den er primært baseret på, at hele Danmark er bundet sammen i en sammenhængende økonomi, hvor en ændring ét sted har konsekvenser alle andre steder. Det fører til et generelt krav om balance. Overordnet et krav om balance på betalingerne til udlandet, om balance for statsfinanserne og om fortsat forbedring af, eller i hvert fald fastholdelse af, nuværende konkurrenceevne. Men generelt et krav om, at enhver aktivitet kan redegøre for, hvorledes den bidrager positivt til den samlede økonomi, og at de udgifter, der bruges for at finansiere den, står mål med (balancerer med) de gevinster, den producerer, det vil sige det, den er værd. Det giver et krav om ressourcebevidsthed og

¹⁵ Konkret har vi gjort det på den måde, at vi har taget udgangspunkt i disse antagelser og så søgt at få dem be- eller afkræftet i materialet. Vi har ledt efter, om disse kontekster dukker op som im- eller eksplicite referencer, (uproblematiserede) begrundelser for argumenter og så videre. Disse tre bredere samfundsmæssige forhold (eller diskurser) dukkede op ofte nok til, at vi fastholder, at de er særligt betydningsfulde i forhold til den måde, læring udfyldes på dagtilbudsområdet. Men selvfølgelig kan det ikke derfra sluttes, at der ikke skulle være andre forhold af relevans.

legitimering af at ens egen indsats. Det krav er meget udbredt i materialet og fungerer som uproblematisk baggrundsforestilling i form af, at dagtilbudsområdet er blevet så stort, at skatteborgerne har et legitimt krav på at få at vide, hvad deres penge bliver brugt til.

Henvisningen til den samfundsøkonomiske forestilling er styrende i forhold til læring på mange planer. I den samfundsøkonomiske forestilling ses læring (og uddannelse) som en afgørende faktor for økonomien i Danmark. Ikke alene den traditionelle pointe om manglen på de fleste råstoffer, men hele diskursen om overgangen til en 'vidensøkonomi', har sat uddannelse og dermed læring centralt. Der tales om 'livslang læring' de mest forskelligartede steder, og efter fokus længe har været på fortsat opkvalificering efter afsluttede normaluddannelser,¹⁶ er blikket nu også blevet rettet 'nedad' mod de tidligste årgange. Dette spiller ikke mindst sammen med de dislokationer, som de internationale rapporter om danske børns læsefærdigheder skabte.

I forhold til dagtilbud spiller den samfundsøkonomiske forestilling imidlertid primært og oprindeligt ind som baggrunden for udbredelsen af et offentligt pasningstilbud. Da kvinderne kom ud på arbejdsmarkedet, skulle staten til at sikre muligheden for, at børnene kunne blive passet. Det er forandringen af denne rent økonomisk betingede pasningsdiskurs, der åbner op for, at læring bliver relevant for dagtilbudsområdet.

Offentlig styring

Forud for - og parallelt med - at læringsdiskussionen dukker op i forhold til dagtilbudsområdet, er de offentlige styringsformer generelt blevet heftigt diskuteret og forandret. Der er efterhånden en mængde litteratur, der analyserer disse udviklinger, hvor termer som *New Public Management (NPM)*, *Mål og rammestyring* og mere generelt *Governance* har stået centralt (i forhold til det kommunale område, se for eksempel Bang, Hansen et al 2000). Omdrejningspunktet for disse diskussioner har været en forandring væk fra en offentlig styring, kendetegnet ved hierarki, (relativt) præcise beslutninger og forventning om loyal implementering ved de lavere instanser og institutioner. Fra og med

¹⁶ Jævnfør for eksempel de pjecer som Dansk Industri og LO har udgivet om kompetence og livslang læring: Dansk Industri (2000): *Slip talenterne løs – et fælles kompetenceløft* og LO (u.å): *LO's handlingsplan 1999-2003: Livslang uddannelse og kompetenceudvikling*. Begge pjecer berører kun kortfattet folkeskolen, og slet ikke dagtilbud, men de er eksemplariske i deres sammenkædning af samfundsøkonomi, videnssamfund og behovet for livslang læring.

80'erne bliver denne form for styring stadig mere problematiseret, anklaget for at være ufleksibel, bureaukratisk med videre. Alternativerne, der stilles op, er varierende, men de fleste indeholder en eller anden form for forøgelse af autonomien for de udøvende led. For mange institutioners vedkommende er øget autonomi kombineret med oprettelse af egentlige brugerbestyrelser. Politikerne skal holde sig til de overordnede politiske linier, det vil sige at formulere mål og værdier. Inden for disse rammer – inklusiv en større budgetmæssig frihed - skal institutionerne så selv finde ud af, hvordan de vil realisere målene. I løbet af 90'erne kommer der fokus på kontrolproblemerne for politikerne, og der kommer et stadig større dokumentationskrav i forhold til de enkelte institutioner, nogle gange i form af egentlig kontraktstyring andre gange blot i form af krav om udarbejdelse af virksomhedsplaner og afrapportering af deres målopfyldelse.

For de såkaldt bløde områder, hvor det er notorisk svært at måle og dokumentere indsatsene, har denne ændring i styringsdiskurserne ført til en stigende fokusering på udvikling af redskaber hertil. Tiltag som 'læring i forhold til dagtilbudene' kan derfor ikke undgå at blive artikulert i forhold til deres egnethed som elementer i udviklingen af offentlig styring.

Integration og sprog

Den sidste samfundsmæssige diskurs, vi vil pege på, er spørgsmålet om integration af flygtninge og indvandrere, tosprogede og lignende. Ud over den generelle måde disse grupper er kommet i stigende offentligt fokus, har særligt sprogkundskaber været heftigt debatteret som forudsætning for beskæftigelse og dermed integration i bredere forstand. Det har blandt andet ført til fokusering på sprogstimulering i aldersgruppen 0-6 år og dermed til spørgsmålet om sprog(ind)læring i dagtilbud. Fokus på læring som forberedelse til skolegang er bestemt ikke begrænset til flygtninge og indvandrere, men integrationsdiskussionerne har, ligesom den samfundsmæssige forestilling og udviklingen af offentlige styreformere, bidraget til at øge fokus på læring og til at forme debatterne på nogle bestemte måder.

De internationale undersøgelser og dislokationen

Vi har allerede flere gange nævnt de internationale undersøgelser (fra IEA og senere rapporteret i regi af OECD) af danske børns læsefærdigheder, som havde kraftige dislokatoriske effekter i forhold til de gængse forestillinger om skolerne og danske børns evner. Som det sikkert vil være bekendt, viste undersøgelserne, at danske børn, især i

forhold til læsehastighed, lå på linie med børn fra 'lande vi ikke plejer at sammenligne os med'. Chokket, som undersøgelserne (eller måske mere præcist, den måde de blev præsenteret i medierne) efterlod, har sågar fået et navn, nemlig *Togo effekten*.¹⁷ Effekterne af disse undersøgelser har endnu ikke fortaget sig, og er noget, der vendes tilbage til utallige steder i materialet.

Selvom der ikke behøver at være nogen direkte forbindelse mellem rapporters ordrette konklusioner og den måde, de modtages på i offentligheden, skal vi alligevel bruge lidt plads på at præsentere de vigtigste konklusioner fra den meget omtalte læseundersøgelse fra IEA (*the International association for the evaluation of Educational Achievement* Mejding 1994) samt den opfølgende sammenligning med nordiske børn, *Nordlæs*, fra 1996 (Sommer, Lau et al 1996).

IEA undersøgelsen vurderede læsehastighed og læsesikkerhed (det vil sige 'forståelse') hos børn på henholdsvis 3. og 8. klassestrin (9- og 14-årige). For elever i 3. klasse kommer danske børn svagere ud end børnene i stort set alle andre lande. Kun børn fra Venezuela er (næsten) lige så langsomme (Mejding 1994: 9 og 32), og danske børn er desuden mere usikre læsere end børn fra de fleste andre europæiske lande, der også læser hurtigere (ibid.). Det konkluderes i undersøgelsen, at "især læsehastigheden er et problem", og "at mindst 8 % af eleverne på 3. klassestrin har store problemer med at læse og forstå en tekst på dette niveau" (Mejding 1994: 9). Billedet er ikke helt så ringe for de 14-årige, hvor Danmark ligger blandt de ti bedste nationer, når det gælder læseforståelse (ibid.: 10), ligesom den store spredning, der kunne konstateres blandt de 9-årige, er forsvundet. Men stadig klarer elever fra for eksempel Sverige og Finland sig "klart bedre end de danske elever. I sammenligningen mellem lande med tilnærmelsesvis samme læseforståelsesscore som den danske er det (igen) de danske elevers læsehastighed, det skorter på" (ibid.: 10 og 39). Forfatteren understreger endvidere, at resultatet ikke har noget med undersøgelsens udformning at gøre: Danske børn læser langsommere og mere usikkert (ibid.: 79, se også Korsgaard 1999: 128). Måske bør det nævnes, at danske elever i andre sammenhænge har fået evalueret andre forhold end læsehastighed og -sikkerhed.

¹⁷ Jf. artiklerne "Danmark er bagud – Togo-chokket" og "Evalueringer i høj kurs", begge fra Information d. 3.9.2002, og Korsgaard, 2002: 128f. Det er værd at bemærke, at Togo rent faktisk ikke var med i undersøgelsen, det var derimod Trinidad-Tobago (og Venezuela). I forhold til læsehastighed lå de danske børn i 3. klasse på linie med Venezuela og klart under Trinidad-Tobago.

IEA gennemførte i 1999 et *Civic education study*, der fokuserede på skoleelevers demokratiske indsigt og kompetencer (Torrey-Purta et al 1999). I disse analyser kommer danske børn generelt meget fint ud, men dette element har været, om ikke fraværende, så i hvert tilfælde betydeligt mindre nærværende i debatterne end spørgsmålet om læsehastighed og -sikkerhed.

Som opfølgning på verdensundersøgelsen blev der i 1994/95 gennemført en nordisk undersøgelse med større aldersmæssig spredning. Her var konklusionen (ligesom forsiden på den første rapport figurligt fremstillet med fire nordiske svaner, og den grimme ælling) at finske børn ligger klart i spidsen foran Sverige, Norge og Island (hvor børnene læser stort set lige hurtigt, men hvor sikkerheden er forskellig) og så den lille grimme danske ælling, der halter markant bagefter på begge parametre. Rapporten er meget grundig i sin analyse af forskellige mulige forklaringer og i sine konkrete forslag på tiltag, der skal rette op på situationen. I vor sammenhæng er det ikke mindst værd at notere sig, at der blandt forslagene er et helt underafsnit rettet mod Børneinstitutionerne. Argumentationen er, at danske børn tilbringer meget tid i institutioner: "Derfor er det vigtigt, at der er mulighed for at inddrage skriftsprogskulturen som en naturlig del af børneinstitutionernes hverdag" (Sommer med flere 1996: 186). De konkrete forslag går blandt andet på "oplæsning hver dag", "struktureret anvendelse af sproglege hvor sværhedsgraden øges successivt", "etablering af 3 års-screeninger for sproglig udvikling" og ikke mindst "etablering af et tæt samarbejde institution og skole imellem om børnenes udvikling generelt – også om læseforudsætninger" (ibid.). Fra og med denne rapport kædes løsningen på de dislokatoriske effekter af læseundersøgelserne direkte sammen med tiltag overfor børn i 0-6 års alderen.

Dermed afspejler den en bredere tendens til, at diskursen om livslang læring fører til øget fokus på den tidlige barndom. *Nordlæs*-rapportens forslag understøttes af en række internationale publikationer i UNESCO regi: *Learning – The treasure within* fra 1996 og OECDs store udgivelse: *Starting Strong. Early Childhood Education and Care* fra 2001 (www.oecd.org), der som de øvrige publikationer indeholder understregningen af vigtigheden af livslang uddannelse og tidlig forberedelse til skolen. OECDs sammenkædning af livslang læring med den tidlige barndom finder ikke kun sted i publikationer rettet mod børn. Den findes også andre steder, som eksempelvis publikationen *The Job Study*, en arbejdsmarkedsanalyse hvori 'førskole' og tidlig barndom udpeges som områder, der bør være integrerede dele af en længerevarende indsats for at

afværge 'school-failure' (OECD 1995). I Danmark forstærkes denne tendens af det chok, som læsefærdighedsundersøgelserne gav. Dermed er læring i forhold til dagtilbud åbnet som et felt for diskursive interventioner, og det er blevet vanskeligt simpelthen at afvise læring som irrelevant. Det bidrager til et andet markant udviklingstræk fra og med midt 90'erne, nemlig en tiltagende umulighed i at opfatte dagtilbud som pasningsanordninger.

Den øgede problematisering af dagtilbudenes rolle kom fra mange kanter fra midten af 90'erne. Så sent som i 1995 kunne Finansministeriet og Socialministeriet (med flere) udgive en *Rapport fra analysearbejdet om børnepasning* (Finansministeriet med flere, 1995), hvor problemerne ved dagtilbud primært var et spørgsmål om finansiering af pasning (-sgarantien) og sekundært et socialpolitisk sigte om tilbud til de, der "ikke primært havde et pædagogisk behov, men et socialt" (ibid.: 4). Den opfattelse af dagtilbud søgte analyseinstituttet Mandag Morgen at imødegå med to rapporter fra 1996 og 1998 (Mandag Morgen 1996 & 1998). Med titler som *Fra velfærdssamfundets børn til børnenes velfærdssamfund* (1998) og specielt *Fremtidens Børneinstitution. Fra pasning til udvikling* (1996) søgte Mandag Morgen at bidrage til et nyt syn på dagtilbud. Daginstitutionerne skal ikke blot passe børnene, mens begge forældre arbejder ude, men derimod ændres til at være et aktivt lærings- og udviklingsorienteret tilbud.

Opsamlende har effekten af de internationale undersøgelser været dobbelt i forhold til dagtilbudsområdet. For det første har det gjort aldersgruppen 0-6 år til et område, der opfattes som relevant for en læringsdiskussion, hvilket, for det andet, har været betydende for, at det ikke længere er muligt at forstå dagtilbudene udelukkende som pasningsordninger.

Den akademiske diskurs

Selvom den akademiske diskurs veje ind i de offentlige diskussioner ikke følger nogen rette linier, har udviklingen dog visse effekter. For eksempel har det forhold, at den akademiske brug af læring er blevet bredere, bidraget til at begrebet læring overhovedet er blevet tilgængeligt på dagtilbudsområdet. Som afslutning på den samfundsmæssige kontekst og som optakt til præsentationen af brugen af ekspertudsagn i det offentlige rum i næste kapitel, giver vi et kort vue over de dominerende udviklinger i diskussionerne af læring i de akademiske cirkler. I den akademiske diskurs er der nemlig sket det, at begrebet *indlæring* er trådt i baggrunden for et bredere læringsbegreb, og det bredere

akademiske begreb om læring udgør en vigtig kontekst for forståelsen af de forskellige diskurser.

Den sproglige form for læring er for så vidt et relativt nyt fænomen inden for den akademiske verden. Teorier om, hvordan læreprocesser skal forstås og fremmes, er ikke i sig selv nyt, men læring som begreb har slået igennem fra starten af 90'erne og har siden ekspanderet.¹⁸ Til forskel fra *indlæringsbegrebet*, der tidligere blev anvendt, synes læringsbegrebet i langt højere grad at angive en aktiv proces, hvor den lærende ikke blot får viden ind i sig, men selv opbygger, indhenter og omstrukturerer viden. Meget bredt formuleret, kan man tale om et konstruktivistisk lærings syn, der henter en del tankegods fra klassiske kognitive teorier, men med en særlig vægt på det konstruerende perspektiv.¹⁹ Fokus er på den måde, mennesket opbygger og ommodellerer mentale modeller over virkeligheden og således hele tiden udvikler en mere kompleks forståelse af dets omverden. Det primære er altså ikke det pensum eller indhold, der skal formidles til den enkelte, men i højere grad den konstante refleksionsproces. Det vil sige den måde, hvorved den enkelte bearbejder og forholder sig til de mentale konstruktioner, han eller hun hidtil har opfattet virkeligheden ud fra. Læring bliver således en betegnelse for de processer, hvor igennem man konstruerer verden, samt de metakognitive processer, hvor man forholder sig refleksivt til de allerede etablerede konstruktioner.²⁰

Samtidig har de såkaldte mesterlæreteorier slået igennem i 90'erne. Argumentet er her, at læring må ses i relation til en social kontekst og ikke alene som en mental proces i hovedet på den enkelte. Læringsbegrebet beskriver de processer, hvor man, som del af et arbejdende fællesskab, bliver i stand til at mestre alle de aspekter, der kendetegner 'den lærde' i denne kontekst. Det vil sige ikke alene eksplicite regler og færdigheder, men også implicite måder at forholde sig på, intuitive handlemønstre og så videre.²¹ Læring bliver på denne måde noget andet og mere end det, der foregår i et formaliseret og planlagt

¹⁸ Se Schnack 2001.

¹⁹ Her tænkes på J. Piaget og hans begreber om akkommodation og assimilation, som måder at opbygge og omstrukturere mentale skemaer (Piaget 1969), L. Vygotsky og hans måde at anskue sproget som et kulturelt redskab, der understøtter barnet i at konstruere stadig mere abstrakte og differentierede kategorier af virkeligheden (Vygotsky 1982), samt ikke mindst den sidste del af J. Bruners forfatterskab, hvor vægten lægges på den intersubjektive meningsskabelse (Bruner 1999).

²⁰ Se eksempelvis Hermansen 1996 og Rasmussen 1996

²¹ Jævnfør Lave & Wenger 1991, Dreyfus & Dreyfus 1991.

forløb. Det er med andre ord ikke blot en abstraheret erkendelsesproces, men en del af at indgå i en social hverdagskontekst.

Særligt i forhold til børns læring er der endvidere sket et delvist skift i, hvad der betragtes som målet for læring. Med teorien om de mange intelligenser²² og ikke mindst de utallige tolkninger og forsøg på operationalisering heraf, synes der at være kommet et bredere spektrum for, hvad det er, børn skal udvikle eller lære. Der er ikke blot tale om at fremme den sproglige og logisk-matematiske intelligens, som oftest forbundet med matematik, dansk, fremmedsprog og lignende, men også at arbejde med barnets musiske, kreative, kropslige, sociale og personlige udvikling. At fremme disse 'mange intelligenser' betyder, at læring bliver forbundet med udviklingen af langt flere aspekter og udtryksformer.

Trods store akademiske diskussioner om læring, og hvad der kan betragtes som læring, kan man altså lidt forenklet sige, at læringsbegrebet, som det bruges fra starten af 90'erne, synes at rumme nogle bestemte aspekter. Dette drejer sig dels om det aktive (barnet som aktiv konstruktør af egen læring), dels om de kontekster hvori læringsprocesser kan lokaliseres, samt ikke mindst om de egenskaber der knyttes til læring (udviklingen af de mange sider af barnet).²³ Samlet bidrager de akademiske diskurser, for det første, yderligere til undergravningen af en pasningsforestilling. For det andet gør for eksempel forestillinger som 'de mange intelligenser' læringsbegrebet mere åbent og komplekst og dermed mindre entydigt i forhold til artikulation med forskellige diskurser.

Det er i disse kontekster – nye styringsformer, den samfundsøkonomiske forestilling, debatten om flygtninge og indvandrere, de internationale undersøgelsers dislokatoriske effekter samt introduktionen af et bredere læringsbegreb i de akademiske diskussioner – at spillet om læring i dagtilbud finder sted. I næste kapitel giver vi et bud på de enkelte diskursers mere snævre kontekst: den diskursorden som spillet udfolder sig indenfor.

²² Jævnfør Howard Gardner 1997.

²³ De ovenstående aspekter ligger i god tråd med opfattelsen af barnet inden for den pædagogisk-psykologiske litteratur. Her tales der således om barnet som kompetent: et barn, der er i stand til at kommunikere om sig selv og forvalte sig selv i en omverden. Barnet kan altså ikke begribes i forhold til en traditionel omsorgsfigur eller ud fra generaliserede stadier, men må forstås og lyttes til som et selvstændigt og unikt individ. Det mest klassiske eksempel er her Jesper Juul *Dit kompetente barn* (Juul 1996), men forestillingen er også dominerende i den såkaldte selvforvaltningspædagogik, der vinder frem i 90'erne (se Jerlang 1988).

3. Det fælles rum - diskursordenen

I dette kapitel vil vi redegøre for det diskursive rum, som debatten, eller spillet om læring, finder sted indenfor. Udgangspunktet for vores analyser er, at der ikke er nogen af de analyserede diskurser – måske med Undervisningsministeriet som en enkelt undtagelse – der er organiserede omkring læring som deres knudepunkt. Der er med andre ord tale om en række forskellige diskurser, organiserede omkring hver deres knudepunkter, der søger at fremme deres forståelse af læring. Disse forsøg finder sted på et vist område, en bane eller et felt, som vi kalder for diskursordenen. Selv om dette felt ikke kan siges at udgøre en egen diskurs med knudepunkt, speciel artikulatorisk logik og så videre, er der dog en række mønstre og betingelser, der gør sig gældende, og som må iagttages, hvis man ønsker at spille med på denne bane. I det forudgående kapitel har vi beskrevet de rammer, der virker 'udenfor' læringsfeltet som sådan, i dette kapitel rykker vi tættere på og tegner konturerne af feltet – eller diskursordenen - som sådan.

Analytisk læser vi diskursordenen frem gennem den måde, eksperterne bliver brugt på i det offentlige rum med udgangspunkt i det konkrete spørgsmål om læreplaner i dagtilbud.²⁴ Konkret gør vi det ved at tegne deres polarisering som to 'kæder' af indhold (to ækvivalenskæder), der giver læringsbegrebet to ganske forskellige udformninger, men som viser en slags grundstruktur i debatten, der, med forskellige modifikationer, går igen i de fire organisationers diskurser. Kæderne skal ikke forstås som to lejre, som eksperterne eller organisationerne som sådan placerer sig i. De er derimod gennemgående modsætningsrelationer, som man må forholde sig til, og hvor man, ved at artikulere sig i relation til det ene, automatisk bliver det modsatte af noget andet. Derfor ser man ofte forsøg på at opløse disse forskelle, for eksempel ved at indoptage den modsatte position som en del af ens egen.

Imidlertid deler de to kæder også noget. De er, for det første, fælles om at afvise pasning som (tilstrækkeligt) indhold for dagtilbudene. Det gøres af forskellige grunde, men der lader ikke til at være positioner i debatten, som forsvarer en tilbagevenden til en pasningsdiskurs. Ingen af de eksperter, der trækkes ind og refereres til i den danske avisdebat, er fortalere for pasning som dagtilbudenes primære opgave. Både argumentationerne for og imod læreplaner tager afsæt i en forestilling om dagtilbud som

²⁴ Igen må det understreges, at alle udsagnene er fra før, lovforslaget blev fremsat.

et sted, hvor der foregår andet og mere end pasning og opbevaring af børnene: "Vi skal væk fra det store institutionsprojekt med at passe folks børn. Der skal være pligt til, at børn kommer i planmæssige rammer, så de lærer noget fra dag nul. Man bør have læringspligt overfor de mindste børn" (Hansen i Jyllandsposten 29.1.2001). Hos fortalere for læreplaner søges læring på denne måde etableret som modsætningen til den pasning, som, der er bred enighed om, må forkastes. Hos modstanderne lægges der ligeledes vægt på, at institutionerne ikke skal være 'pasningsfabrikker', men det understreges samtidig, at de ikke skal være 'skoleforberedende anstalter', men 'et fristed', hvor børnene kan lege og skabe venskaber (Juul Jensen i Berlingske Tidende 7.1.2001). Det pasningsmæssige søges her etableret som en modsætning til dét, at skabe et rum for børn, hvori de kan udvikle sig i frihed.

Læring er, for det første, en af måderne at markere en forskel fra simpel pasning, og, som vi noterede tidligere, ligger der et element af forbedring indbygget i læring. En sådan forbedring eller udvikling er, for det andet, noget, de forskellige positioner er enige om, er ønskværdigt. Der er imidlertid stor forskel på hvilken type af forbedring, man ønsker, men der er ingen, der taler imod udvikling som sådan. Interessant nok, lader det til, at visse udtryk og metaforer generelt opfattes som negative. Vi tænker her på udtryk som 'skolificering' eller mere malerisk 'røv til bænk undervisning'. Også de positioner, der argumenterer for mere faglighed i dagtilbudene, tager afstand fra for eksempel "indførslen af en gammeldags skole i børnehaven" (Broström i Politiken 3.4.2002). Det tredje og sidste fællestræk er den tidslighed, der er involveret i læring. Der er ingen, der taler for stilstand, men også her er der stor forskel på, hvordan tidsligheden artikuleres i de forskellige diskurser.

Ekspert i medierne

Grunden til, at ekspertudsagnene er oplagte at bruge som en analytisk ramme, er, at debatten i aviserne tegner sig som en polarisering, hvor man enten kan være for læreplaner i dagtilbud eller imod det. Eksperternes udtalelser rubriceres typisk i termer af for eller imod. Går man nærmere ind i argumentationen, er der en række forhold, der ækvivaleres i denne overordnede polarisering. Der eksisterer en række etablerede forskelsætninger, som deltagere i debatten må placere sig i forhold til. Samtidig viser der sig en række aspekter, som man, på en eller anden måde, må integrere i sin argumentation for at give den gyldighed, noget der går igen i de forskellige

organisationers argumentation.²⁵ Der er to ting, der er vigtige at understrege i denne brug af ekspertudsagn. For det første er fokus ikke rettet mod den enkelte ekspert som sådan, men mod den eller de stemmer (positioner), som han eller hun kommer til at tegne i debatten (der kan være en stor forskel). For det andet skal det ikke forstås sådan, at eksperterne tegner debatten, hvorefter de fire organisationer så må placere sig her inden for. Organisationerne gør sig ligeledes bemærket i dagspressen og er således med til at sætte rammerne. Pointen i dette afsnit er at se på den måde, der tegnes konturer i det offentlige rum, og at bruge det som baggrund for analysen af de fire organisationer. Vi starter med at fremstille de forskellige opfattelser af, hvordan argumentationen for og imod læreplaner hænger sammen med tre centrale opfattelser af henholdsvis den gode barndom, det gode samfund og de udsatte børn. En argumentation for eller imod læreplaner skal retfærdiggøre, at det ikke skader, men netop hjælper de udsatte børn, at det er godt for børnenes liv og for samfundet generelt.

Den gode barndom

Mest basalt synes kampen om 'den gode barndom' at være. Argumentationen formes i høj grad gennem artikleringen af læreplaner, som enten en vej til eller en trussel imod realiseringen af en god barndom. For eksempel er argumenter om 'barnets frihed' (fra læreplaner), knyttet til en konstruktion, hvor friheden er ensbetydende med overhovedet at have en barndom. Voksenstyring betragtes som noget, der gør 'indhug' (Halse, Sigsgaard, Schultz Jørgensen i Politiken 15.1.2003), "fravriker de små selve barndommen" (Juul Jensen i Weekendavisen 10.8.2001) eller som et "endegyldigt koloniseringstogt i barndommens indre" (Kampmann i Weekendavisen 22.10.1999). Fortalerne for en højere

²⁵ Vi har udvalgt eksperterne efter tre forskellige kriterier. Hvis de har været nævnt i publikationer fra mere end en af de organisationer, vi har analyseret. Hvis de har været inviteret som oplægsholdere, primært i forbindelse med KiD 1 og 2 (Kvalitet i Dagtilbud, SM med flere 2001). Og/eller hvis deres navne er blevet nævnt i forbindelse med de interview, vi har foretaget. Herefter har vi søgt via søgemaskinen 'Infomedia' i avisartikelbasen tilbage til 1998 på henholdsvis 'person' og 'præcist udtryk'. Hvis der har været mere end 150 hits på 'præcist udtryk', har vi begrænset søgningen til at dække de foregående to år. Alt er blevet læst igennem, hvorefter analysen er baseret på de debatter, som direkte har drejet sig om læring i relation til dagtilbud. I den forbindelse kan man tale om tre debatter, hvoraf den ene har været den primære genstand for analyse, nemlig debatten for og imod læreplaner. De to øvrige debatter, om indholdsfastsættelse af børnehaveklassen og om heldagsskolen, er også inddraget i et vist omfang, da det viste sig, at disse afspejlede de samme diskursive konstruktioner, herunder gjorde brug af de samme eksperter.

grad af voksenstyring gør modsat et nummer ud af at understrege, at en mangel på læring er udtryk for, at børnene bliver snydt (Hansen i Jyllandsposten 29.1.2001), eller at de ikke får mulighed for at udvikle sig: "Mange af os har forestillingen om den frie barndom som den gode barndom. Men institutionsbarndommen er ikke fri, her er faste rammer. ... Det er en misforståelse at tro, at børnene kan være selvforvaltende. Så ender børnene med at lege det, de plejer, med dem de plejer at lege med. De stifter ikke bekendtskab med noget nyt" (Broström i Jyllandsposten 29.1.2001). "Et godt børneliv er præget af en dobbelthed: Plads til barnets egen udforskning og eksperimentering og aktive, nærværende, engagerede pædagoger, der giver aktiv støtte til barnets trivsel, læring og udvikling" (Broström i Politiken 3.4.2002).

Det gode samfund

Som sagt, udgør den samfundsøkonomiske forestilling en væsentlig ramme omkring debatterne. I forlængelse heraf argumenterer fortalere for læreplaner for, at samfundet har en interesse i, at børnene kan klare sig i skolen og senere i livet. At undlade at starte børnenes uddannelse, når man har så mange samlet et sted, må således betragtes som et spild af ressourcer:

"Fordi daginstitutionen i dag er det sted, næsten alle børn befinder sig i årene inden skolestart, er det tvingende nødvendigt, at vi begynder at forske i, hvad børnene mon får ud af det. Det er på tide, at vi i Danmark begynder at stille krav til den pædagogiske standard i institutionerne, hvilket bl.a. kan ske ved hjælp af såvel kommunale læreplaner som en national læreplan" (Broström i Berlingske Tidende 18.12.2000).

"Det første livsafsnit er tiden, hvor børnene er allermost modtagelige overfor læring. De spørger, reflekterer og undrer sig. Hvis vi ikke giver dem udfordringer, er det spild af ressourcer" (Broström i Jyllandsposten 29.1.2001).

At se børn i daginstitutioner som en samfundsmæssig investering, som vil gavne ikke bare børnene selv, men også senere give et samfundsmæssigt afkast, er imidlertid et af de aspekter, som forkastes hos modstanderne. Jan Kampmann argumenterer således for, at den tiltagende fokusering på børns forberedelse til skole og arbejdslivet er udtryk for en tendens, hvor børn bliver betragtet som en vare underlagt samfundsmæssige effektivitetskrav (Information 26.1.2001). I stedet tales om, at dagtilbud burde være et rum, der ikke bliver underlagt produktionens krav, men et mod-rum, hvor alternative værdier kunne eksistere (Sigsgaard i Information 26.4.2001). Eller et mere græsrodspræget

rum for en alternativ kultur med mindre topstyring (Juul Jensen, Langsted i Weekendavisen 10.8.2001).

Særligt på baggrund af de internationale undersøgelser er Danmarks relation til den øvrige verden blevet et centralt emne i debatten: "I Danmark går 87 procent af alle børn i en eller anden form for institution helt ned i vuggestuealderen. Og det er da mærkeligt, at vi ikke benytter os af det. Danmark er formentlig unik i verden ved som det eneste land ikke at stille nationale krav til børn i den alder" (Egelund i Jyllandsposten 21.5.2001). Det gode samfund er et, som har læreplaner, og som klarer sig godt (det vil sige bedre end Danmark) i de internationale læseundersøgelser. Hos modparten er det også nærværende: "Jeg elsker Danmark, fordi man godt kan få lov at være lidt anderledes, endda tit med statens støtte. Tror I ikke også, I kunne præke lidt frihed for en af jeres kommuner? Der har de en tid tilbudt daginstitutionerne, at talepædagogen kan komme og lære de små 'begreber' ... så de engang kan blive lige så gode som de finske børn" (Sigsgaard i Politiken 15.3.1998).

Man kan ikke lade være med at forholde sig til læseundersøgelserne. Men her drages de modsatte konklusioner fra den. Det gode samfund er derfor et, der tør adskille sig fra de andre lande ved at dyrke friheden til det anderledes.

Udsatte børn

I debatten for og imod læreplaner er det især på fortalernes side slående, at eksperterne på et eller andet tidspunkt forholder sig til de såkaldt udsatte børn, hvilket sikkert skyldes dagtilbudsområdets historie og dets placering under Socialministeriet. Men hensynet til de svage børn kan give anledning til to meget forskellige argumentationer i forhold til læring. Fortalerne for læreplaner argumenterer for, at disse vil gavne de udsatte børn (Broström til Ritzau 31.10.2000). De udsatte børn får netop ikke gavn af friheden i daginstitutionerne, de bukker under for de manglende rammer, og de bliver ikke forberedt godt nok til skolen og ender derfor i specialundervisning. "Langt flere børn ville kunne følge en almindelig skoleklasse, hvis de havde fået det rette tilbud i børnehaven" (Hansen refereret i Jyllandsposten 29.1.2001), og andetsteds: "... pædagoger, som læner sig op ad selvhjælpstanken, kombineret med forestillingen om at børn ved bedst selv, hvad de har brug for, er en farlig cocktail for børn med begrænsede medfødte paratheder og som ikke

har aktive og nysgerrige voksne omkring sig hjemme eller i daginstitution” (Hansen i Aktuelt 16.8.1999)

Modstandernes argumentation er ikke ligeså ensartet, men dog klart til stede. Kampmann argumenterer for, at forsøget på at hjælpe børn ofte bliver til et overgreb på barnets privatliv, hvor man i de gode intentioners navn er opmærksom på enhver afvigelse (Kampmann i Weekendavisen 30.12.1999). Hos Sigsgaard er argumentationen, at den øgede voksenkontrol og faglighed, der forbindes med læreplaner, ikke vil hjælpe de børn, der har det svært, men blot i yderligere grad knække deres selvbestemmelse og virke stigmatiserende (Sigsgaard i Politiken 10.8.2003; Sigsgaard i Politiken 15.3.1998). Snarere end et krav om skoleforberedelse bør børn “beskyttes mod stigmatisering (fx at blive kaldt grænsesøgende)” (Sigsgaard i Politiken 10.8.2003).

De tre nævnte forhold - det gode barneliv, det gode samfund (og dets krav) samt hensynet til de udsatte børn - er i forskellig grad til stede i de fire organisationers diskurser som forhold, det er vigtigt at få knyttet organisationens bud på læring sammen med. Men før vi når dertil, uddyber vi de mere konkrete bud på en række modsatte positioner, formet som to kæder. Uddybningen retter sig mod en række forhold: leg vs. faglighed, barn/frihed vs. voksen/styring, indefra vs. udefra og hoved vs. krop. Samlet set identificerer vi to læringsækvivalenskæder, som vi kalder for henholdsvis læring som ‘leg-udvikling’ og læring som ‘faglighed-(ind)læring’.

Skole-dagtilbud; leg-faglighed

Debatten synes primært at kredse omkring dagtilbudenes position i forhold til skole. På den ene side argumenteres der for, at dagtilbudene skal spille en skoleforberedende rolle og således være med til at løse nogle af de problemer, skolen menes at stå med. Niels Egelund udgør i debatten en af de mest markante stemmer for denne synsvinkel. Således hedder det: “De store indskolingsproblemer skyldes jo netop de enorme forskelle på normerne i børnehave og i skole. De skal ind meget tidligere, og derfor går jeg ind for lære- og aktivitetsplaner allerede fra treårsalderen” (Egelund i Politiken 9.3.2003). Skolernes problemer skyldes altså i høj grad den for dårlige forberedelse i børnehaven, og skolen er det primære argument for at indføre læreplaner i dagtilbudene.

På den anden side argumenteres der for, at læreplaner vil ødelægge dagtilbudenes egenverdi og netop gøre det til skole. Børnene i dagtilbudene skal ikke ‘beskoles’, som det hedder fra såvel Erik Sigsgaard og Jan Kampman (Sigsgaard i Politiken 5.10.2001;

Kampman i Weekendavisen 11.2.2000). I stedet skal man, som det udtrykkes af Jytte Juul Jensen, "pleje den legekultur ... som er dansk pædagogiks adelsmærke" (Juul Jensen i Berlingske Tidende 7.1.2001). Forskellen på skole og dagtilbud kan således siges at fungere som en etableret forskelssætning, der, i diskussionerne om læring, i stigende grad gøres til modsætninger. Det handler altså ikke (længere) om, at skolen er ét og dagtilbud noget andet, og at dette fungerer som en relativ fredelig forskel, men om at man som fortaler for tættere kobling til skolen netop må lave noget om ved dagtilbudene – såsom indføre læreplaner – så de bliver bedre gearret til skolen. Eller modsat, at man som modstander må forsvare dagtilbudene imod læreplaner, så de netop ikke bliver ligesom skole.

Forsøgene på henholdsvis at styrke sammenkoblingen eller forsvare dagtilbudene sker hele tiden i forhold til denne etablerede forskel. Man argumenterer på én gang for en tættere relation til skolen, men samtidig søger man at vinde terræn ved netop at fastslå, at det ikke er det samme som skole. Stig Broström, som i debatten altid står som en fortaler for læreplaner, siger til Politiken, at børnehaven skal betragtes som en del af barnets uddannelse, og at der derfor bør udarbejdes læreplaner, der angiver præcise mål for, hvad børnene skal lære hvornår og hvordan (Broström i Politiken 19.3.2002). Her er børnehaven mere indarbejdet som en del af et længere forløb og ikke som forberedende til skolen alene. Det centrale er, at børnene skal lære noget, mens de er i børnehaven, men samtidig er det: "afgørende, at man ved udarbejdelsen af de pædagogiske dokumenter (læreplaner) fastholder småbørnspædagogikkens tradition for leg, samvær, praktisk-musisk aktiviteter og børnenes egen udforskning, samt at der ikke indføres en gammeldags skole i børnehaven" (Broström i Politiken 3.4.2002). Dagtilbud skal altså ikke være skole, i hvert fald ikke en gammeldags skole. Det er centralt at markere, at legen har værdi, og at understrege, at man ikke blot vil indføre gammeldags undervisning. For at legitimere et krav om øget systematik, læreplaner og skoleforberedelse må der markeres en forskel til skolen. Den læring, der skal foregå i børnehaven, er ikke den samme som den, der foregår i skolen. I daginstitutionerne skal læring ske gennem leg og pædagogstyrede aktiviteter, ikke 'gammeldags' skoleundervisning (blandt andet Berlingske Tidende 24.11.2000; Jyllandsposten 29.1.2001).

Samme strategi gør sig gældende i modpartens lejr, hvor man således på én gang artikulerer dagtilbud som noget, der er og skal være forskelligt fra skole, men samtidig

fastholder at dagtilbudenes egenart, er det, der udvikler de bedste børn – også i forhold til skolen. Erik Sigsgaard udtrykker det således:

“Jeg synes man skal gå tur i juletræsskoven og spise sine dinosaurben alene af den grund, at det er dejligt. Men samtidig forholder det sig sådan, at de børn, der har haft et sådan barneliv, vil klare sig bedst i skolen og blive aktive og levende børn, fordi de har haft et rigt barneliv, og deres krop vil være godt udviklet det vil sige, de besidder de forudsætninger der skal til for at lære og læse og lave matematik” (Sigsgaard i Jyllandsposten 13.4.2003).

Dagtilbud skal altså ikke ligne skolen, men netop vægte nogle andre elementer, der handler om, at man gør ting, fordi de er sjove i sig selv, og dog synes det alligevel nødvendigt at markere, at disse elementer er afgørende i forhold til skolen. Leg er ikke bare et unyttigt tidsfordriv, det virker faktisk udviklende.

Modsætningen mellem skole og dagtilbud fungerer således dobbelt. På den ene side er det en så etableret forskelssætning, at den ikke ‘bare’ kan overskrides. Selv om modsætningen hele tiden bruges til at definere de to poler gennem udpegning af det, de ikke er, kan man ikke se bort fra den. Det er for eksempel ikke muligt at argumentere for en ‘skolificering’ af dagtilbudene. Man må derfor markere en afstand til den ‘gammeldags skole’. På den anden side, kan modstanderne af læreplaner ikke bare afvise skolens krav som irrelevante (ikke mindst på grund af de dislokationer de internationale læseundersøgelser afstedkom). Dermed vedbliver forskellen mellem skole og dagtilbud at være noget, man må retfærdiggøre sin egen position i forhold til.

Begge positioner holder fast i leg som noget, der er grundlæggende i daginstitutioner. Imidlertid er der en klar forskel på, om leg ses som et gode i sig selv, og ikke mindst om det kan være det afgørende indhold i dagtilbudene, eller om leg må suppleres med faglige tiltag gennem læreplaner, som dermed dels målretter legen mod nogle eksplicite og ønskede mål, dels bidrager med forskellige tiltag, der ikke kun er leg. I vor videre analyse vil vi bruge en skelnen mellem leg og faglighed som det første led i de to ækvivalenskæder.

Styring-frihed; voksen-barn

En helt afgørende forskelssætning i forholdet mellem skole og dagtilbud er forholdet mellem styring og frihed. Argumentationen for læreplaner skriver sig i høj grad op imod selvforvaltningstanken: “I en årrække har pædagogikken i daginstitutionerne været

karakteriseret af misforstået selvforvaltning. Pædagoger har trukket sig tilbage og overladt pædagogikken til børnene og den går ikke” (Broström i Jyllandsposten 23.9.1999). Også Niels Egelund positionerer sig i debatten imod selvforvaltningspædagogikken, igen med udgangspunkt i børnenes fremtidige skoleparathed:

“I dagens børnehaver lægger man stor vægt på det enkelte barns selvoplevelse, og at barnet i høj grad skal kunne beskæftige sig selv. Meget lidt foregår i grupper defineret af de voksne, og det gør at mange børn får et kulturchok når de begynder i skole og pludselig skal til at gøre noget bestemt på bestemte klokkeslæt og i længere tid ad gangen” (Egelund i Jyllandsposten 24.2.2002).

De voksne har svigtet børnenes behov for stimulering og læring. “Pædagogikken bygger i alt for høj grad på fri leg. Det betyder, at børnene kan slippe for at lære noget, men i virkeligheden bliver de snydt så vandet driver” (Hansen i Jyllandsposten 29.1.2001). Den frie leg lærer ikke børnene noget. Hvis ikke livet i børnehaven sættes i system, og der indføres nationale planer, der skal sikre, at børnene lærer færdigheder på et vist niveau inden skolestart, så lærer børnene ikke nok, og at undlade at tilføre børnene den lærdom, de kan opnå i denne periode, er snyd.

De eksperter, der udtaler sig som modstandere af læreplaner, argumenterer derimod for, at det netop er gennem børnenes frie leg og selvforvaltning, at de lærer noget: “Den uformelle læring, der sker når børn leger frit, er den vigtigste del af deres læring. Børn udvikler tit meget raffinerede legestrategier, hvor de øver sig i at omgås venner og uvenner, og i at være kærester, så de senere bliver gode ægtefæller. Hvis man afskaffer de processer, får det frygtelige konsekvenser” (Sigsgaard i Politiken 19.3.2002). Øget styring bliver i denne forståelse ødelæggende for børnenes mulighed for læring, der således er betinget af deres muligheder for fri leg. For Jytte Juul Jensen betyder modstand mod læreplaner ikke, at man ikke skal stimulere børnene, men hun forsvarer børnenes leg som deres vigtigste rum for udvikling: “selvfølgelig skal vi stimulere børnene til en naturlig udvikling af deres sprog, men de skal også have lov til at fordybe sig flere dage i træk i leg, hvis det er det, de vil. Jeg tror, det er med til at udvikle dem lige så godt, som hvis pædagogerne samler til sang og højtlesning” (Juul Jensen i Berlingske Tidende 7.1.2001). Eller som Svend Thyssen udtaler: “Man skal ikke tro, at børn ikke er i gang med at lære,

bare fordi man ikke har dem i en konkret undervisningssituation” (Thyssen i Jyllandsposten 29.1.2001).

Der er således ikke nogen, der som sådan afviser læring som en vigtig del af barndommen og livet i dagtilbudene. Der foregår i stedet en kamp om, hvordan læring skal meningsudfyldes, og om vejen til læring skal opnås gennem øget frihed til børnene eller øget styring af deres aktiviteter. Forskellen mellem (voksen)styring og (børnenes) frihed er central for debatten og udgør i sig selv det andet led i de to ækvivalenskæder. Men den har to yderligere dimensioner, der også er blevet klart igennem ekspertudsagnene, og som også udgør led i ækvivalenskæden. Det drejer sig om indholdsudfyldningen af ‘læring som udvikling’, som det for eksempel skinner igennem, når det fremhæves, at “vi skal stimulere børnene til en naturlig udvikling af deres sprog”. Her søges læring indoptaget som ‘udvikling’ og oven i købet en naturlig sådan. Omvendt fremhæver fortalerne for læreplaner nødvendigheden af en bevidst, styret indsats, hvad enten dette artikuleres som et spørgsmål om at undgå at snyde børnene eller for at spare dem for chokket ved skolestarten. Vi kalder den position for ‘læring som (ind)læring’, og lader modsætningen udvikling-indlæring være det tredje led i de to kæder, og det led, der samtidig symboliserer kæderne som sådan.

Det fjerde led er spørgsmålet om, hvorvidt denne udvikling bør komme indefra eller om man bør styre udefra. På en eller anden måde kommer enhver styring udefra, men indefra-udefra kan enten gå på børn-voksne, som det har været tilfældet ovenfor i debatten om læreplaner, eller på daginstitutionerne-stat/kommunerne. Argumenterne for en øget grad af voksenstyring bliver samtidig en argumentation for, at der er noget, som skal tilføres dagtilbudsområdet – nogle planer eller krav – som kan sikre, at læringen finder sted. Omvendt afvises de udefrakommende krav eller planer i argumentationen om barnets frihed. Her er læring noget, som er forbundet med en udvikling, som kommer indefra barnet, og dermed også indefra området selv. Uanset hvilken dimension udefra-indefra polariseringen går på, er den et vigtigt omdrejningspunkt i de fleste debatter.

Hoved-krop

Til sidst har vi så forskellen hovedet-kroppen, der ligger i forlængelse af de ovennævnte modsætningspar. Hovedets aktivitet forbindes ofte med det faglige og fornuftige, mens kroppens aktivitet knyttes sammen med det lystbetonede, kreativiteten og det fantasifulde. I et indlæg mod *Trin for trin* (et undervisningslignende system importeret fra

USA), argumenterer Jan Kampmann således for, at det er udtryk for en voksenstyring, som vægter det rationelle og fornuftbetonede og dermed stjæler barnets selvvirksomhed og mangfoldige udtryksformer (Weekendavisen 22.10.1999). Det går igen i læreplansdiskussionerne, hvor Erik Sigsgaard som en modsætning til læreplansscenariet udtaler: "Tænk at se fornuften vige for lysten! Ren fryd for børn" (Sigsgaard i Politiken 10.8.2003). Det voksenstyrede undertrykker altså barnets lyst og i forlængelse heraf også dets fantasi og kreativitet (Sigsgaard i Politiken 9.3.2003; Halse, Sigsgaard, Shultz Jørgensen i Politiken 15.1.2003), eller, som det udtrykkes af Svend Thyssen: "kunstnerisk udfoldelse" (Thyssen i Jyllandsposten 29.1.2001). Det kreative og lystbetonede knyttes til kroppen, som i den voksenstyrede institutionalisering får ringe vilkår (Sigsgaard i Politiken 10.8.2003; Politiken 5.10.2001). Læreplaner, og dermed fokuset på det faglige, vil være undertrykkende eller begrænsende for de mange sider af barnets udvikling: "Hvis vi får for meget læringssystem ind i daginstitutionerne så bliver den ekspert- og lærerorienteret, og så udelukker vi forældrene og det uformelle liv. Så får vi fokus på nogle få kompetencer i stedet for på udviklingen af de mange forskellige sprog" (Juul Jensen i Aktuelt 13.1.2001).

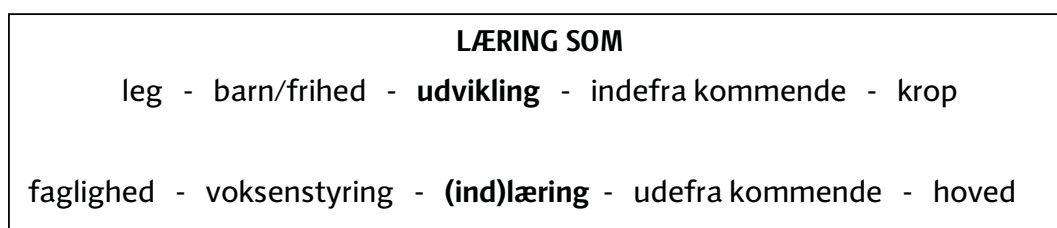
Modsat vægter fortalere for læreplaner, at børn skal lære noget fagligt. Som Niels Egelund udtaler "kunne det mere fagligt orienterede godt fylde noget mere i børnehaverne" (Egelund i Politiken 9.3.2003). Det faglige skal her forstås som bogstaver og tal, hvilket ligeledes vægtes hos Stig Broström, der mener, at dagtilbudene bærer et stort ansvar for, at børn taler så dårligt, som de gør (Broström til Ritzau 3.12.2000). Hos fortalerne er der tale om en bekymring for, at børnene ikke udvikler disse aspekter, og de dermed er dårligt udrustet i forhold til senere liv og skolegang. Planerne skal i den forbindelse sikre, at der bliver arbejdet med faglige aspekter, så børnene ikke bare overlades til sig selv. Hos ingen af fortalerne er der imidlertid tale om, at det faglige aspekt står alene. Dette modsætningspar opleves derfor kun som sådan af den ene side i debatten (modstanderne mod læring). Hos fortalerne ses de to sider derimod nok som forskellige, men som lige nødvendige. Som Stig Broström udtaler: "Det er fint, der er kommet fokus på læsning. Der er sat alle mulige projekter i gang og selvfølgelig er det vigtigt, at børn bliver gode til at læse og skrive. Men man må ikke glemme, at andre ting også er vigtige. F.eks. børns sociale evner og deres evner til at få kammerater" (Broström i Berlingske Tidende 31.7.1999). Markant er i denne forbindelse Mogens Hansen, som er en ivrig fortaler for læreplaner, men relaterer dem til det kropslige: "Det handler om at give børn en garanti for, at de bliver motorisk godt fungerende. Det handler om at give dem garanti for, at de

alle er fyldt op med gode historier og evne til at sanse og være fysisk” (Hansen i Jyllandsposten 29.1.2001). Mogens Hansen gør sig her til talsmand for en forståelse af kroppen, der står i direkte opposition til Sigsgaard. Voksenstyring og aktivering handler således ikke om undertrykkelse, men er netop garanti for kropsudfoldelse.

Begge positioner tager således udgangspunkt i, at barnet skal have udviklet alle sider af sin person, de sociale og kropslige såvel som de faglige. Hver især søger de at fremstille deres løsning som vejen til at opnå en sådan alsidig udvikling af barnet, og hver især fremstiller de den modsatte position som en trussel mod denne udvikling. Det er ikke muligt at argumentere for et øget fokus på faglig udvikling uden at præcisere, at de mere sociale og kropslige aspekter også skal tilgodeses. Argumenterne for, at der i stedet for faglig udvikling skal fokuseres på den frie leg og barnets egen udfoldelse, henter også en del af sin legitimitet i, at det netop vil give barnet de bedste forudsætninger for en senere faglig læring. Modsætningen krop-hoved udgør vort femte led i ækvivalenskæderne.

Opsamling: en læringsdiskursorden

Vi har læst en tvedeling af rummet for læringsbegrebets indhold frem gennem fem modsætningspar, der står overfor hinanden i to ækvivalenskæder. Det første par er leg-faglighed, hvor diskussionen går på, om leg er tilstrækkeligt i sig selv, eller om det må suppleres med målrettede tiltag gennem læreplaner. Det næste er barn/frihed-voksenstyring, hvor skillelinien går på, hvorvidt barnelivet har en værdi i sig selv, som kan forringes gennem aktiv voksenstyring, eller om det tværtimod er (forestillingen om) selvforvaltning, der lader barnet i stikken, og voksenstyring derfor er nødvendig. Den skillelinie lægger op til kædens centrale punkt nemlig, hvorvidt læring bør ses som udvikling (som i et vist omfang er naturlig, eller i hvert fald i vid udstrækning kommer gennem leg) – eller om der er og bør være tale om (ind)læring iværksat gennem bevidste læreplaner. I forlængelse heraf går der endnu en skillelinie, nemlig på spørgsmålet om tingene skal ske indefra (egen udvikling) eller udefra i form af styrede tiltag. Endelig går der en skillelinie, på spørgsmålet om det er kroppen eller hovedet, der bør tilgodeses i dagtilbudene. Figurligt kan ækvivalenskæderne fremstilles på følgende måde:



Vi kalder den øverste ækvivalenskæde (der er tegnet på baggrund af modstanden mod læreplaner) for leg-udviklingskæden, og den nederste (fortalernes) for faglighed-(ind)læring. Som det vil blive klart, er det ikke sådan, at de fire organisationers diskurser blot kan siges at placere sig på én af de to sider. Undervisningsministeriet og BUPL, der nok er de organisationer, der kommer tættest på at ramme hver deres kæde, nemlig henholdsvis faglighed-(ind)læringskæden (Undervisningsministeriet) og leg-udvikling (BUPL). Men den konkrete positionering indeholder altid, også for BUPL og Undervisningsministeriet, sine egne små forskelle i nuanceringer, vægtlægninger og positioneringer, i det der i vort udgangsbillede er fremstilet som modsætninger. Hver organisations diskurs er endvidere kendetegnet ved en række dilemmaer indadtil, der giver mulighed for forskellige typer af artikuleringer af de to kæder. Et godt eksempel er BUPL, for hvem de fagforeningspolitiske interesser medfører, at leg-udviklingskæden modificeres. Et andet eksempel er KL, der, på grund af sin organisatoriske opbygning, har svært ved for entydigt at vægte noget frem for andet og i stedet må søge at manøvrere mellem de to positioner samtidig med, at organisationens interesser i styringsformer mere generelt bidrager til endnu en specifik formning af læring. Med ækvivalenskæderne tegner vi således en tvedeling af det rum, hvori læringsbegrebet artikuleres. Men for ingen af organisationerne er der tale om, at de blot 'vælger side'. Snarere handler det om, at organisationerne ikke kan undgå at forholde sig til de modsætninger, der er i spil. Som vi skal se, søger de enkelte organisationer at overvinde eller omforme den skitserede polarisering på forskellige måder i deres læringsbegreber.

Som vi allerede har været inde på, er der visse forhold, der går igen på begge sider af debatten, og som former diskursordenen forud for opsplitningen i de to ækvivalenskæder. Det første punkt er, at ingen kan påstå, at dagtilbudsområdet er uberørt af dislokationerne, som særligt de internationale læseundersøgelser førte med sig. Det er ikke muligt, at fastholde et pasningsperspektiv og afvise at tale om indhold i dagtilbudene. Med den formning diskussionerne har fået med debatten om læreplaner med mere, bliver indholdsdebatten koblet til skolen. Det er tilsyneladende ikke muligt at argumentere for, at det, der sker i skolen, er ligegyldigt for praksis i dagtilbudene. Begge de to sider i debatten hævder således, at deres forslag vil føre til bedre udbytte af skolegangen. (Ind)læringspositionen ved at betone, at børnene forberedes direkte ved allerede i børnehaven at møde faglighed og læreplaner, så de ikke bliver chokerede, når de

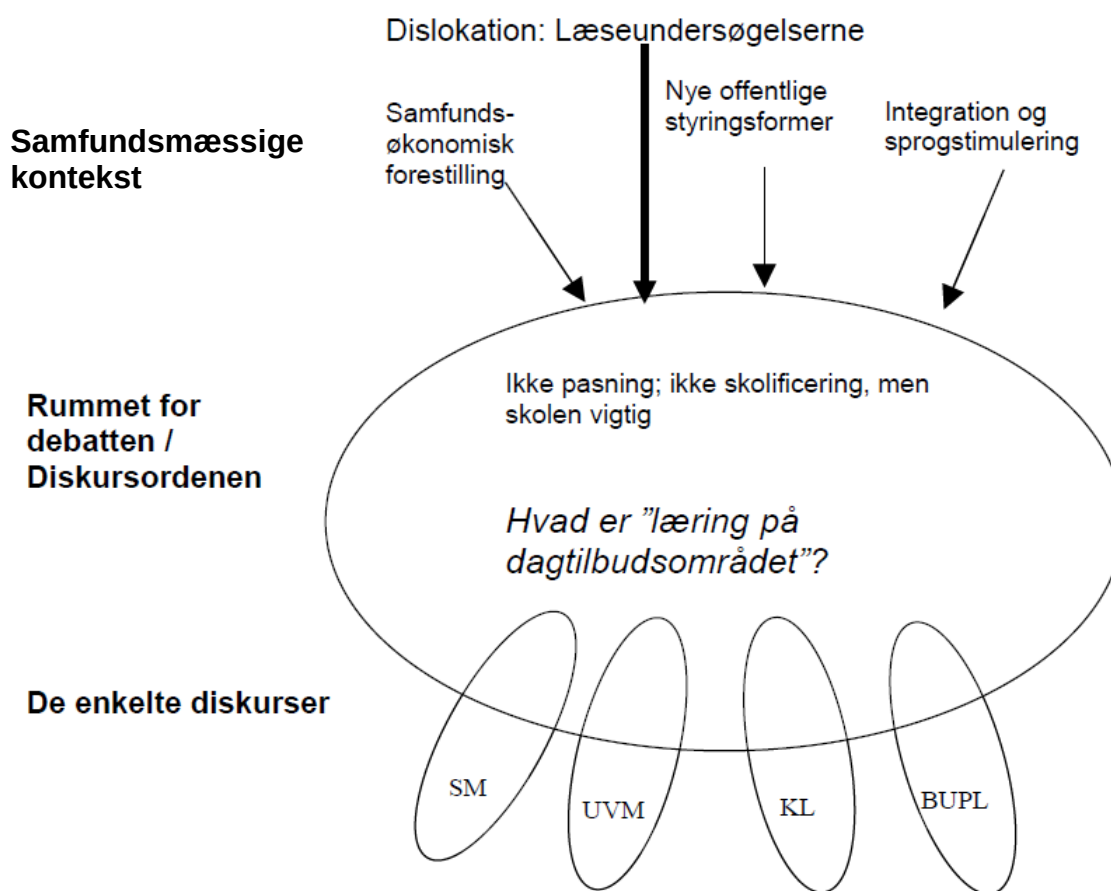
starter i skolen. Leg-udviklingspositionen ved at hævde, at de kropslige og sociale kompetencer gør børnene til bedre skolelever, når den tid kommer. Vægtningen af skolens relevans i forhold til området er forskellig, men pointen er, at ingen nu benægter relevansen af skolens krav. Der fremlægges dog meget forskellige bud på, hvordan de bedst imødekommes.

De to sider deler afvisningen af den pasningsforestilling, der har været dominerende uden for pædagogiske kredse indtil midten af 90'erne. Men denne afvisning giver dog forskelligt udslag i de to positioner. For fagligheds-(ind)lærings positionen bliver pasning til det modsatte af faglighed og styrede aktiviteter. For leg-udviklingspositionen kan alternativerne til pasning af gode grunde ikke reduceres til introduktion af læreplaner med videre, og de fleste fortalere vil nok argumentere med, at selvforvaltningspædagogik er noget andet end pasning. Men det er klart, at leg-udviklingspositionen er tvunget til at formulere, hvordan 'frihed' og 'udvikling' er forskellig fra simpel 'pasning'.

Derom handler rapportens næste kapitler, hvor vi analyserer de fire organisationer, Socialministeriet, Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforenings og BUPLs udformning af læringsbegrebet. Vi bruger de to ækvivalenskæder som en analytisk ramme, som vi placerer deres læringsstrategier i forhold til. Det vil sige, at vi placerer organisationerne i forhold til diskursordenen, som vi har beskrevet den her, og dermed i forhold til hinanden. Men derudover viser vi også, hvordan de enkelte organisationer står over for dilemmaer med videre, der giver anledning til flere mulige måder at indholdsudfylde læring på. En videre del af formålet med beskrivelsen er med andre ord at vise, at en organisation ikke nødvendigvis kun har én strategi i forhold til læring, men at der er flere forskellige muligheder, der er åbne.

Indledning til analyserne af de fire organisationer

Vi har nu analyseret den samfundsmæssige kontekst og det rum, som debatten om læring former sig inden for. Den næste del af rapporten drejer sig om, hvorledes læringsbegrebet udfyldes inden for de enkelte organisationer. Samlet set, kan argumentationen illustreres på følgende måde:



De fire organisationer, vi analyser, er Socialministeriet, Undervisningsministeriet, Kommunernes Landsforening og Forbundet for Pædagoger og Klubfolk (BUPL), i nævnte rækkefølge. Vi vender blikket mod den indre logik i organisationerne, der i hvert enkelt tilfælde giver en særlig udformning af læringsbegrebet.

Den første organisation, vi analyserer, er Socialministeriet. Dagtilbudsområdet ligger under dette ministerium, og megen af baggrunden og historikken for dette ministerium har derfor en mere generel relevans. Baggrundsafsnittet er derfor noget længere, end tilfældet er for de øvrige, og fremstillingen af de regulerende lovtekster fylder en del.

Analysen af de enkelte organisationers diskurs er foretaget på baggrund af skriftligt materiale, som organisationen har stået som udgiver eller medudgiver af, centrale personers (ministeren, formanden og lignendes) udsagn i dagspressen med mere, samt af interview med to repræsentanter for hver organisation. Af anonymitetshensyn citeres de blot med organisationens navn og derefter 1 eller 2 (for eksempel 'KL 1'). Det er således muligt at skelne de to respondenters udsagn. Vi opfatter respondenternes udsagn som repræsentative for den diskurs, vi analyserer, men udsagnene er naturligvis respondenternes fortolkning af organisationens position, og ikke altid baseret på en eksplicit formuleret politik.²⁶ Interviewene er optagede på bånd og udskrevet i deres fulde længde. De anvendte citater er sprogligt redigerede.

Analyserne af de fire organisationer følger (stort set) samme mønster. Vi starter med at præsentere de udgangsantagelser, vi havde om organisationens diskurs, og giver et bud på en tentativ placering i forhold til de to ækvivalenskæder (leg-udvikling vs. faglighed-(ind)læring). Derefter følger afsnittet *Baggrund og historik*, hvor vi belyser, hvor organisationens diskurs kommer fra, og om der kan identificeres et brud. Her lægges vægten primært på pjecer og officielle udmeldinger inklusiv lovtekster med mere.

Derefter præsenterer vi dilemmaer og formninger af læringsbegrebet. I det afsnit analyserer vi, hvilke dilemmaer organisationen står overfor i forhold til læring på dagtilbudsområdet, og hvilke artikulationer der toner frem i forsøgene på at give et bud på overkommelsen heraf. Her er formålet, at give et 'indre billede' af det diskursive rum, organisationen bevæger sig indenfor, det vil sige, hvordan de forskellige forhold omkring læring i dagtilbud tager sig ud, når de artikuleres i denne diskurs.

²⁶ Vores analyse er baseret på, at de anvendte udsagn er repræsentative, men interviewcitaterne har naturligvis ikke på samme måde som citater fra for eksempel udgivne dokumenter fået organisationens 'blå stempel'.

Som afslutning på hver analyse kommer der en opsamling, hvor vi placerer diskursen i forhold til diskursordenen, nærmere betegnet ækvivalenskæderne leg-udvikling vs. faglighed-(ind)læring.

4. Socialministeriet: læring og det sociale aspekt

Socialministeriets diskurs om dagtilbud forandrer sig i løbet af 90'erne. Man kan sige, at det bliver stadig sværere at tage udgangspunkt i pasning og overlade indholdet af området til en pædagogisk, faglig diskussion. Der er kommet en markant forøget fokusering på indholdet, og ministeriet står på mange måder i en brydningstid om spørgsmålet om indhold i dagtilbud og mere specifikt om læring.²⁷

Udgangspunktet for vore antagelser om Socialministeriet (SM) var, at dets diskurs ikke ville ligge alt for langt fra ækvivalenskæden leg-udvikling. Vi antog videre, at Socialministeriets specifikke perspektiv ville være en stærk vægtning af det sociale aspekt, med fokusering på de svage børn.

Denne fokusering på de svage børn kunne give anledning til to typer af dilemmaer. For det første kunne et øget (samfundsøkonomisk baseret) krav om at redegøre for værdien af den offentlige ydelse medføre et behov for at retfærdiggøre dagtilbudsområdet, ikke kun i forhold til de svage børn, men som et generelt tilbud (der bruges ressourcer på alle børn, ikke kun de 'svage'). Det giver et potentielt dilemma i forhold til, hvor vægten lægges, når området skal retfærdiggøres eller begrundes. Placeringen af dagtilbudsområdet under SM har sine historiske rødder i de tidlige asyler, men med udbygning af velfærdsstaten og udbredelsen af pasning til langt de fleste grupper ('s børn), er det sociale aspekt ikke længere den eneste dimension i formuleringen af dagtilbudenes opgave. Samtidig må fastholdelsen af det sociale aspekt imidlertid formodes at stå centralt, da det er dette aspekt, der gør dagtilbudene til et socialtministrielt anliggende.

Dertil skal lægges, at SM næppe blot ville afvise det opståede krav om skoleparathed, selv om det måtte være i modstrid med den måde, de ansatte på området (pædagogerne) forstod og forstår deres egen rolle og opgave. Det skaber forventning om et nyt dilemma, der handler om at placere sig mellem et ydre pres om større fokusering på (forberedelse til) faglig indlæring, og en indre modvilje herimod.

Kombineres dilemmaet om det ydre pres om skoleparathed med hensynet til de svage børn, får man endnu et felt, hvor svarene kan udformes ganske forskelligt. Det andet

²⁷ Vi minder igen om, at materialet til denne rapport blev indsamlet før lovforslaget om *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud* blev fremlagt. Med dette er brydningstiden næppe ophørt, men der er dog tydeligere markeret hvilken tendens, ministeriet bevæger sig i.

dilemma drejer sig dermed om, hvorvidt de svageste børn tabes ved en yderligere fokusering på faglig skoleparathed, eller om man tværtimod er nødt til at fokusere på indlæring tidligt, netop for ikke at tabe dem. Som vi så hos eksperterne, optræder begge argumenter i den offentlige debat (jævnfør kap. 3).

Som vi skal se, blev en del af vore forudgående antagelser understøttet af analysen, men særligt den måde, som forholdet mellem det generelle i tilbudet vs. hensynet til de svage børn bliver formet på, er under forandring. Vi identificerer to forskellige tendenser i SMS artikuleringer af læring, tendenser der måske indikerer et begyndende brud i diskursen.

Baggrund og historik

De kommunale dagtilbud reguleres igennem sociallovgivningen, i dag under *Lov om social service* (serviceloven) og tidligere under *Lov om social bistand* (bistandsloven). Her bestemmes de økonomiske og styringsmæssige rammer for dagtilbudene, og samtidig fastsættes deres overordnede formål. Vi starter med at præsentere udviklingen af lovgivningen de sidste tyve år og belyse de forskellige initiativer, som Socialministeriet har taget i samme periode.²⁸

Bistandsloven

Indtil 1990 beskæftiger bistandsloven sig udelukkende med de organisatoriske og økonomiske rammer for dagtilbudene, der primært fremstår som en arbejdsmarkedsforanstaltning. I forbindelse med en lovændring i 96, der giver større råderum for kommunerne i forhold til dagtilbudenes indretning og så videre, formuleres for første gang et egentligt formål med dagtilbudenes arbejde: "Tilbud om ophold i daginstitution er ... et led i kommunens samlede generelle og forebyggende tilbud til børn, og ordningerne skal i samarbejde med forældrene og børnene skabe rammer, der fremmer børns udvikling, trivsel og selvstændighed" (LOV nr. 277 2.5.1990 /LBK nr. 110 af 26.2.1996: § 69, stk.2).

En del af baggrunden for denne lovændring er en rapport fra 1988 fra *Udvalget om børns dagligdag* (nedsat af Socialministeriet), der slår til lyd for, at "der snarest opstilles nogle generelle operative målsætninger for dagtilbuddenes indsats/virksomhed" (SM 1988: 12).

²⁸ Det skal nævnes, at SM i høj grad har samarbejdet med forskellige parter, og det betyder at mange af de rapporter og projekter, vi tager afsæt i, ikke alene er udtryk for Socialministeriets tilgang til området. Alligevel er det vor opfattelse, at de kan give et billede af, hvad der har været på dagsordenen i SM.

Dette behov begrundes med, at børnene tilbringer så stor en del af deres hverdag i de offentlige dagtilbud, at det må antages at have en stor indflydelse på deres udvikling (SM 1988: 12). Argumentationen er generel og føres i forhold til alle børn, der går i dagtilbud. Samtidig understreger rapporten dog vigtigheden af fortsat at udvikle dagtilbudenes rolle i det målrettede forebyggende arbejde overfor truede børn. Socialministeriet søger at sammentænke disse to forhold, så dagtilbud både er berettiget som noget, der kommer børn til gode generelt, og samtidig fastholder den sociale indgang til området.

I 1990 udgives et cirkulære der præciserer, at dagtilbud "både tjener et pasningsformål og udgør et socialt og pædagogisk tilbud" (CIR nr. 203 af 26.10.1990: 4). I 1996 kommer et nyt cirkulære, der understreger, at disse formål er ligestillede (CIR nr.114 af 28.6.1996: 3). Dagtilbud ses som både et pasningsmæssigt tilbud, der kan løse et arbejdsmarkedsbehov og som et socialt anliggende, der kan være med til at løse nogle samfundsmæssige opgaver overfor de svageste grupper. Det afgørende er at sikre, at kommunerne ikke alene anviser pladser i dagtilbudene til børn med et pasningsmæssigt behov, men i lige så høj grad har øje for børn med et socialt behov. Det centrale spørgsmål er fordelingen af pladser mere end selve indholdet i dagtilbudenes arbejde.

Samtidig uddyber begge cirkulærer dog, hvad der menes med at fremme børns udvikling, trivsel og selvstændighed, og bevæger sig dermed mere ind på en retningsangivelse for det pædagogiske arbejde i dagtilbudene:

"Dagtilbudene må give børnene en tryk og udfordrende hverdag, hvor der lægges vægt på tætte kontakter mellem det enkelte barn og de voksne. Brugen af leg og frirum, hvor børnene kan dyrke egne initiativer og udfolde sig på egne præmisser, må kombineres med planlagte tilbud og fælles aktiviteter, hvor børnene sammen med de voksne kan engagere sig i kreative og praktiske gøremål, kulturelle udfoldelser og fælles oplevelser, der kan støtte det enkelte barns udvikling og evne til at samarbejde og fungere sammen med andre" (CIR nr. 203 af 26.10.1990: 4, CIR nr.114 af 28.6.1996: 4).

Dagtilbudene skal således sikre, at børnene oplever tryk og god voksenkontakt og samtidig får mulighed for at deltage i udfordrende aktiviteter, der støtter deres udvikling. Børnene skal opleve noget i dagtilbudene, og det understreges, at der skal foregå voksenstyrede aktiviteter, og at den frie leg ikke skal stå alene. Der er ikke på dette tidspunkt tale om en målrettet udvikling af specifikke kompetencer, men nærmere et

bredt formuleret ønske om at børnene skal støttes i deres (overvejende naturlige) udvikling.

På trods af, at dagtilbudenes pædagogiske opgave understreges, er det dog primært nedbringelse af ventelisterne og børnefamiliernes behov for pasning, der er i centrum (Det tværministerielle børneudvalg 1990; Socialministeriet 1992). Selvom der allerede fra 1990 foregår et udviklingsarbejde på dagtilbudsområdet, og der sættes et større fokus på indholdsdelen, placeres indhold og kvalitet stadigvæk indenfor en pasningsmæssig ramme, hvor det er dagtilbudenes pasningsopgave, der er deres vigtigste begrundelse, hvis ikke børnene er i "dagtilbud primært af sociale eller andre grunde" (Finansministeriet, Socialministeriet med flere 1995: 19).

Opsamlende kan man sige, at til og med midten af 90'erne er pasning dagtilbudets vigtigste opgave, men tilbudet varetager samtidig også en social opgave. Den mere pædagogiske eller udviklingsmæssige opgave er kommet med i udmeldingerne om formålet, men står endnu ikke centralt.

ServiceLOVEN

I 1998 træder *Lov om social service* i kraft og erstatter *Lov om social bistand*, og i forbindelse hermed kommer *Vejledning om Dagtilbud m.v. til børn efter lov om social service*. ServiceLOVEN markerer et skifte, der har ulmet i 90'erne, idet Socialministeriet i langt højere grad begynder at beskæftige sig med dagtilbudets indhold. I LOVEN indgår der således for første gang en formålsbestemmelse, hvori det specificeres, hvad indholdet af dagtilbud skal være (LBK nr. 755 af 9.9.2002: § 8). LOVEN markerer, at dagtilbudene tjener et formål, der går ud over det rent pasningsmæssige.

Tilbudets samfundsmæssige relevans skal derfor nu berettiges ud fra andet og mere end det rent pasningsmæssige. Det generelle krav om kvalitetsudvikling, der har stået højt på dagsordenen i store dele af det offentlige system de sidste ti år, fører på dagtilbudsområdet til øget fokus på indholdet. Socialministeriet har løbende nedsat arbejdsgrupper og udgivet rapporter, der på forskellig vis har sat fokus på, hvordan dagtilbudet kunne leve op til de udfordringer, som samfundsudviklingen menes at skabe. I 1996 nedsatte Socialministeren således en arbejdsgruppe med medlemmer fra både SM og KL, der skulle øge debatten og fokuseringen omkring kvalitetsudvikling og "støtte den løbende proces med fastlæggelse af kvalitetsmål såvel på det overordnede kommunale niveau som i det enkelte dagtilbud" (SM og KL 1997: 1). Selv i en rapport fra en

arbejdsgruppe om nedbringelse af ventelister og opfyldelse af pasningsgarantien hedder det, at udfordringen de kommende år er "inden for de givne relativt snævre økonomiske rammer at kunne nedbringe ventelisterne yderligere, at imødekomme en øget efterspørgsel i form af flere pladser, øget krav om kvalitet samt mere individuelle pasningsformer" (KL, Socialministeriet med flere 1999: 1).

Man kan altså ikke længere diskutere antallet af pladser uden samtidig, at nævne et "øget krav om kvalitet", der leder argumentationen over mod indholdet i ordningen.

Service_loven ligger i forlængelse heraf. Sammenkædningen mellem det generelle, forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med særlige behov, videreføres fra bilstandsloven og står stadig centralt. Men samtidig markeres ligestillingen mellem det pædagogiske, det sociale og det pasningsmæssige indhold ved at formålet indføres i selve lovtæksten (§ 7).

Loven om social service indeholder endvidere en ny uddybende formulering af formålsparagraffen for dagtilbud i lovens § 8: "Kommunen fastsætter mål og rammer for dagtilbudenes arbejde som en integreret del både af kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats overfor børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med andet behov for støtte". I forhold til bilstandsloven er der tale om en yderligere forpligtelse for kommunerne til at fastsætte mål og rammer for, hvordan lovens overordnede formål skal udmøntes i dagtilbudene, samt at det forventes sammentænkt med kommunens børnepolitik (VEJ nr. 53 af 6.3.1998). Der er tale om en større vægtning af målfastsættelse og den kommunale styring af området end tidligere. Samtidig giver formålsbestemmelsen i service_loven en meget mere præcis bestemmelse af det overordnede formål med dagtilbudene end bilstandsloven gjorde. I paragraffens stk. 2 hedder det: "Dagtilbudene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god opvækst".

På dette tidspunkt er det tydeligt, at dagtilbud primært angår omsorg og udvikling. Omsorg omtales som et fundament for barnet og indebærer den nødvendige pasning, pleje og følelsesmæssige kontakt. Omsorg er udgangspunktet for, at barnet kan udvikle sig. Udvikling bliver i formålsbestemmelsen kædet sammen med tilegnelse af sociale og almene færdigheder med det mål, at barnet gennemgår en alsidig udvikling. Det kædes

igen sammen med en overordnet værdi om, at barnet skal sikres en god opvækst. Barnet skal lære at klare sig selv, udvikle selvtillid og lære at fungere sammen med andre (VEJ nr. 53 af 6.3.1998: 11). Dagtilbudene placeres dermed inden for en bredere social kontekst, hvor dét, at yde børn omsorg og sikre deres trivsel, er noget, der vil gavne deres udvikling og dermed deres måde at fungere og klare sig i livet på længere sigt. Det gælder ikke kun udsatte børn, men alle børn. At sikre børns udvikling handler ikke kun om, at en gruppe af børn ikke falder uden for, men om at alle børn skal trives, have det godt og få en god start på livet.

Den øgede fokusering på indholdet sættes primært i forhold til udvikling, der i højere grad end tidligere italesættes som resultat af en bevidst proces. Udvikling er ikke blot noget, der sker naturligt, men noget man må gøre noget for at realisere. I

formålsbestemmelsens stk. 3 uddybes således de krav, som Socialministeriet sætter til dagtilbudenes arbejde med børnene: "Dagtilbudene skal give muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling, samt give barnet rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og mulighed for udforskning af omgivelserne". Barnet skal stimuleres, og det skal lære. I vejledningen uddybes dette aspekt, og læring introduceres som en del af dagtilbudet. Det understreges, at mange aktiviteter i dagtilbud rummer læringsprocesser, herunder leg, og der lægges op til opmærksomhed på disse læringselementer og på barnets efterspørgsel om at lære mere eller nyt. Læring handler om at være opmærksom på barnets eget ønske om at lære, samt at sætte de rigtige stimulerende rammer op. Selvom læringstermen signalerer et større fokus på en bevidst udvikling af bestemte ting hos barnet, fremstilles det ikke som en egentlig målrettet proces styret af den voksne. Muligheden for udfoldelse og oplevelser, der kan stimulere fantasi og kreativitet, knyttes i vejledningen til et ønske om at fremme børnenes trivsel, hvilket igen knyttes til en styrkelse af barnets identitet og samlede personlighedsudvikling (VEJ nr. 53 af 6.3.1998: 12). Omdrejningspunkterne er trivsel og alsidig udvikling, som bliver kædet sammen med størrelser som selvværd, omsorg, fantasi, kreativitet, samvær og fysisk udfoldelse, og læring må forstås i den sammenhæng.

Opsamlende udgør formålsparagraffen i serviceloven en markering af, at aktiviteterne i dagtilbud tjener et formål, der går udover pasning og støtte til udsatte børn, og drejer sig mere generelt om børns udvikling. Tilbudets generelle samfundsmæssige værdi berettiges ud fra andet og mere end pasning, nemlig barnets udvikling og trivsel. Ikke desto mindre

synes berettigelsen at behøve mere end en forsikring om, at dagtilbud tjener børns trivsel og udvikling. Den må uddybes ved en specificering af, hvad der mere konkret skal foregå i dagtilbudene. Der er flere bud på denne udfyldelse, hvilket blandt andet kan ses i de tiltag og udviklingsprojekter, som Socialministeriet indgår i med forskellige parter fra slutningen af 90'erne. Disse forskellige bud markerer et begyndende skifte i Socialministeriets diskurs fra en position, der er organiseret omkring trivsel, omsorg, udvikling og hensynet til de svage børn, til i stærkere grad at bevæge sig over mod en faglighedsposition. Der er tre bud på spil, hvilket kan identificeres i Socialministeriets udmeldinger om henholdsvis *Børneliv, Kvalitet i Dagtilbud* (KiD-projekterne) samt de forskellige indsatser for sprogstimulering. I nævnte rækkefølge kan de ses som en bevægelse over mod en fagligheds-indlæringsposition, og gennem en præsentation af dem når vi frem til SMs dilemmaer og formningen af læringsbegrebet.

Børneliv

Det bud på dagtilbud, der ligger tættest på en trivsels-udviklingsposition, kan ses i projektet *Børneliv – en kampagne om værdier og ansvar i børns liv*, som blev igangsat i år 2000 af den daværende Socialminister. Projektet søger gennem en række forskellige metoder, at få voksne og børn til at diskutere hvilke forestillinger og værdier, de tillægger et godt børneliv. I opsamlingen på projektet hedder det: "Børnekampagnen er udtryk for et forsøg på at få forældre, pædagoger og børn til at forholde sig til det faktum at dagtilbuddene er en så afgørende del i børnenes liv. Man kan nemlig godt få det indtryk, at det ikke rigtigt er gået op for folk. Det er som om mange mener, at dagtilbud skal være en slags familie" (SM 2001a: 9).

Inden for dette bud drejer det sig mere om at få en diskussion om indholdet i dagtilbudene, end egentlig at ville noget bestemt med det indhold. Ikke desto mindre siger dette en del om måden at berettige dagtilbudenes almene relevans på. Behovet for diskussion tager afsæt i en forestilling om, at mange opfatter dagtilbud som 'en slags familie', og den forestilling fremstilles i rapporten som problematisk. Dagtilbud kan netop ikke opfattes som en familie, men må anskues som et offentligt rum med en social regulering. Det er baggrunden for behovet for at undersøge, om de værdier, der tillægges børns liv, er de samme hos pædagoger, forældre og hos børnene selv (SM 2001a: 9). Hele diskussionen af værdier tager "udgangspunkt i hvad der er det bedste, der kunne ske for børnene i deres hverdag" (SM 2000a: 5). I forlængelse heraf fokuseres der også på at få

børnene i tale og høre deres egne tanker om, hvad et godt børneliv er.

Omdrejningspunktet for undersøgelsen er børnenes trivsel, der skal udgøre parameteret for, hvad der skal foregå i institutionerne, eller rettere hvilke værdier der skal være de bærende i institutionslivet. Det er et bud, som berettiger dagtilbudenes relevans som et offentligt rum, hvor de, der deltager, må komme til orde i forhold til hvad, der skal ske, og således formulere de principper, der skal bygges videre på. Dette bud nedtoner derfor den sociale dimension ved dagtilbud, og i stedet fremstilles dagtilbud som noget generelt for alle børn. Udgangspunktet tages som sagt i trivsel, og i at områdets udvikling skal komme gennem en afstemning af forståelsen mellem børn, forældre og pædagoger. *Børns stemme* kan derfor ses som den måde at præcisere indholdet i dagtilbud, der ligger klarest i forlængelse af SMs tidligere udgangspunkt i trivsel og udvikling.

Kvalitet i Dagtilbud

Et andet bud kan identificeres i det såkaldte KiD projekt, som Socialministeriet tog initiativ til i 2000. KiD står for *Kvalitet i Dagtilbud* og er et udviklingsprojekt, der foregår i samarbejde med BUPL og KL. KiD-projektet er inddelt i to faser. I første fase (KiD 1) gennemførtes en foranalyse, der skulle angive emner for det videre, mere konkrete arbejde i anden fase (KiD 2).

I forbindelse med opstarten af KiD-projektet hedder det: "Gennem de seneste år har der politisk været fokuseret meget på at skaffe pladser nok i dagtilbud. Socialministeren har – nu hvor ventelisterne stort set er afskaffet de fleste steder – i forlængelse heraf ønsket at få flyttet opmærksomheden mere over på indholdssiden, nemlig på kvaliteten i dagtilbud" (SM 2000b: 2). KiD projektet formuleres som et eksplicit forsøg på at sætte fokus på indholdet i dagtilbudene, hvilket italesættes som en naturlig fortsættelse af sikringen af selve pasningen. Det understreges, at det ikke handler om, at det, der allerede sker i dagtilbudene, ikke er godt nok: "For mig er der ingen tvivl om at der allerede udføres et godt og kvalitativt arbejde i dagpleje og børnehaver m.v. ... Men det er min opfattelse at vi godt kan komme ... lidt tættere på både forældres, medarbejderes og kommuners tanker om, hvor vi skal sætte ind fremover for fortsat at udvikle kvaliteten" (Kristensen, SM/KL/BUPL 12.12.2000). Som med *Børns stemme* er det målet at tydeliggøre det kvalitative arbejde, der allerede foregår, og udvikle denne kvalitet indefra. Dette gøres ved at komme tættere på forældrenes, medarbejdernes og kommunernes tanker. Men dette bud kommer samtidig med tydeligere angivelser af, hvad indholdet skal udvikles i retning

af. Samtidig med at det understreges, at dagtilbudene allerede laver et kvalitativt arbejde, så markeres i flere sammenhænge et modsætningsforhold til den pasning, der tidligere har været i fokus. Dagtilbud opfattes således ikke længere som et pasningstilbud, men i stedet "som en væsentlig faktor i relation til børns identitetsudvikling og personlighedsdannelse. Som en aktør i barnets socialisering og kulturelle integration ..." (SM/KL/BUPL 2001: 10).

Dagtilbudenes generelle samfundsmæssige værdi består i, at de er med til at forme børnenes identitet og hermed børnenes udvikling som borgere i samfundet. Endvidere kobles arbejdet med kvalitetsudvikling til en forestilling om, at børnene skal forberedes til et liv i et videnssamfund: "Dagtilbud ses i stigende grad som en integreret del af et moderne og vidensbaseret samfunds tilbud til den næste generation om omsorg og kompetenceudvikling. De kommende år skal sikre fortsat kvalitetsudvikling med fokus på børns udvikling og læring i dagtilbud" (SM/KL/BUPL 2001: 5). Som en del af et videnssamfund er det dagtilbudets opgave at sikre børnene omsorg og kompetenceudvikling, hvilket medfører et behov for at fokusere ikke blot på udvikling men også på læring. Læring bliver her et svar på de udfordringer, som dagtilbudet står overfor for at kunne leve op til de krav, som samfundet sætter. Dagtilbudenes generelle samfundsmæssige værdi er, at de er med til at udvikle morgendagens borgere, der kan mestre et liv i videnssamfundet. Udover dagtilbudenes almene relevans understreges endvidere deres sociale sigte: "Det, der kendetegner danske dagtilbud, er, at de er for alle uanset social og kulturel baggrund – der er en høj grad af rummelighed over for truede børn og deres familier samt for børn med behov for særlig støtte" (SM/KL/BUPL 2001: 16).

Det ses som en værdi, at dagtilbud er rummelige, og den forebyggende rolle understreges. Dagtilbudene har således både en generel forpligtigelse i forhold til børnenes kompetenceudvikling og en social opgave i forhold til de udsatte børn. Sammenkoblingen mellem disse to aspekter står ikke centralt og udgør i højere grad en pointering af, at dagtilbud løser begge opgaver. Læring og udvikling af kompetencer kobles heller ikke til skolen, men netop til en mere generel forestilling om at kunne mestre livet. Ikke desto mindre optræder overgangen mellem dagtilbud og skole som en del af KiD-projektet, ligesom den daværende Socialminister, i forbindelse med svar på kritik af at danske børn lærer for lidt i dagtilbudene, trækker projektet frem og understreger et fokus på læring (Kristensen i Jyllandsposten 30.1.2001). Det fastslås dog samtidig, at "der kan være mange muligheder for at forberede børnene bedre på skolegangen", og målet er at

finde en vej mellem den bløde danske model og den hårde form for tidlig skole: “Vi skal passe på, at vi ikke går for vidt. Børnene skal stadig have lov at være børn” (ibid.). Der synes her at dukke en potentiel konflikt op, der handler om forholdet til skolen. Når dagtilbudenes relevans berettiges i forhold til en generel kompetenceudvikling, nærmer man sig skolen og dermed et andet område. Man har tilsyneladende et behov for at understrege, at der ikke er tale om at lave dagtilbud om til skole, hvilket ville være et overgreb mod barndommen.

Med anden fase af KiD-projektet bliver denne konflikt mere nærværende. Der sker således en drejning af projektet, så overgangen mellem skole og dagtilbud kommer til at stå mere centralt end i den første fase. Samtidig kommer læring i fokus og bliver et af omdrejningspunkterne for videreførelsen af projektet (SM 2002a). Som vi skal se, aktiverer det ikke alene en værdimæssig konflikt om, hvad der godt for børn. Med et stigende fokus på læring synes der samtidig at opstå et yderligere behov for at pointere – og dermed fastholde – den sociale dimension af dagtilbudenes virke.

Sprog

Den potentielle konflikt mellem, på den ene side at kunne berettiggø dagtilbudenes generelle samfundsmæssige værdi, og på den anden side retfærdiggøre deres sociale formål, kommer yderligere frem i fokus på sprogstimulering, som er det tredje bud på indholdet i dagtilbudene. Det er samtidig det bud, der tydeligst har ført i retning af en indlæringsposition. Udvikling af sproglige færdigheder fremhæves også i vejledningen til serviceloven som et helt centralt element i dagtilbudets arbejde. Dette kædes sammen med indsatsen overfor de tosprogede børn, men rettes samtidig mod børn generelt. Der lægges op til at arbejde målrettet med det enkelte barns sproglige udvikling, da denne menes at være afgørende for barnets muligheder for at begå sig. Med fokuset på den sproglige tilegnelse kommer der således nogle lidt andre ting i spil, hvor det målrettede arbejde med barnet introduceres. Begrundelsen er her ikke trivsel, men et mål om at ‘kunne begå sig’ (VEJ nr. 53 af 6.3.1998: 12). Sprog blev indført som en del af dagtilbudenes opgave i forhold til de tosprogede børn allerede i forbindelse med indførslen af § 4a i folkeskoleloven i 1996 om særlige sprogstimulerende tilbud til tosprogede småbørn. I 1997 udgav Socialministeriet en vejledning i samarbejde med Undervisningsministeriet, hvori det hedder: “Kendskab til dansk er ... nøglen til tilegnelse af kundskaber og færdigheder i skolen og til elevernes deltagelse i fællesskabet” (SM, UVM 1997: 2). Sprogstimulering er først og fremmest en skoleforberedende aktivitet. Det

understreges dog senere, at det ikke kun handler om den faglige tilegnelse, men også om udviklingen af selvtillid. Selvtillid placeres imidlertid ikke i en social kontekst, men primært i forhold til skolen.

I en fælles udgivelse fra 1999 videreføres det skoleforberedende aspekt, hvor det ligeledes indsættes i en bredere ramme med fokus på børnenes udvikling mere generelt: "Det er et vigtigt led i tosprogede småbørns udvikling, at de allerede fra de er 3-5 år får mulighed for at komme i kontakt med danske børn, dansk sprog og dansk kultur, således at de på et tidligt tidspunkt i deres liv får mulighed for at etablere venskaber med danske børn" (SM, UVM 1999: 3). Dagtilbudenes rolle i forhold til de tosprogede er også et spørgsmål om, at sikre børnenes trivsel og sikre deres kontakt til det danske samfund. Både udvikling, trivsel og det skoleforberedende tjener på denne måde som løsninger i forhold til en social problematik. Senere bliver tosprogsproblematikken i højere grad indskrevet i en samfundsmæssig ramme, hvor dagtilbudet er med til at løfte en integrationsopgave:

"Det er regeringens overordnede målsætning, at tosprogede børn skal integreres så tidligt som muligt for at blive bedre i stand til at starte i børnehaveklasse på niveau med danske børn. Det er vigtigt både for det enkelte barn og for at undgå udvikling af en etnisk, dårligt uddannet underklasse i samfundet. Det vil derfor være hensigtsmæssigt, at de kommunale forvaltninger gør en indsats for, at de tosprogede minoritetsbørn kommer i daginstitution så tidligt som muligt." (SM 2001b: 3).

Dagtilbudene bliver knyttet til en social kerneproblematik om at undgå udstødning. Men samtidig er det bemærkelsesværdigt, at dagtilbudene nu skal sikre, at børnene bliver skoleparate, og at det er i skolen og uddannelsessystemet, at den egentlige integration foregår.

Tosprogsområdet har således fyldt en del i forhold til, hvad der skulle foregå i dagtilbud. I lyset af de internationale læseundersøgelser er det næppe overraskende, at sprogstimulering ikke kun har rettet sig mod gruppen af tosprogede. I samarbejde med Undervisningsministeriet udgav SM i 1998 to rapporter om henholdsvis sprogstimulering (SM, UVM 1998a) og samarbejde mellem dagtilbud og skole (SM, UVM 1998b) på baggrund af en aftale mellem de to ministre, om at fremme samarbejdet og øge fokus på dagtilbudets rolle med hensyn til børns sproglige udvikling (SM, UVM 1998a: 3; SM, UVM 1998b: 3). Her er der ikke tale om en indsats i forhold til en gruppe børn med særlige

problemer, men netop om alle børn. Fokus på sprogstimulering er det bud, hvori dagtilbudenes generelle værdi tydeligst ses i lyset af at skabe gode forudsætninger i forhold til senere skolegang, og knytter an til indlæringspositionen. Som vi skal se, synes dette umiddelbart at rumme en mulighed for at berettige dagtilbudenes samfundsmæssige funktion på et generelt plan, men åbner samtidig for et dilemma i forhold til at fastholde den sociale dimensions centrale placering i SMs diskurs.

Dilemmaer og Socialministeriets læringsbegreb

De tiltag og udviklingsprojekter, SM har stået for i den senere tid, har haft en forskellig vægtning af, hvad omdrejningspunktet for indholdet i dagtilbud skal være: fra trivsel og omsorg i *Børneliv*, over en stigende fokus på kompetencer i KiD, til et tydeligt fokus på faglig kunnen i forbindelse med sprog (-stimulering). Fælles for disse tiltag er dog en afstandstagen til pasning som tilstrækkelig indholdsudfyldning af dagtilbud. Med den nye ministers ord er det “en gammeldags og forkert opfattelse, at vuggestuer, børnehaver og dagplejere er steder, hvor vi bare får passet vores børn. Det er meget mere end det. Daginstitutioner og dagpleje er i høj grad præget af sociale og pædagogiske formål” (Kjær i SM 19.12.2002). Som allerede nævnt, er utilstrækkeligheden af pasning en enighed, der kendetegner alle deltagerne i spillet om læring – et kendetegn ved diskursordenen.

SM har derfor oplevet et stigende behov for at vise, at der sker noget på området, at der er fokus på kvaliteten af indholdet: “Der kommer mere fokus på, hvad det er, der sker i daginstitutionerne, og derfor vil man gerne have det tydeligere frem. Der er tale om en udvikling, hvor der i mange år har været meget fokus på at få skabt pladser nok. Og i takt med forøgelsen af pladser i dagtilbudene kommer der af gode grunde mere fokus på indholdet og kvaliteten af dagtilbudene” (SM 1). At forlade pasning og i stedet fokusere på indholdet knyttes sammen med udvikling: “Vuggestuer, børnehaver og dagplejer skal ikke kun være et sted, hvor vi får passet vores børn. Det skal være et sted, hvor børnene kan udvikle sig” (Kjær i SM 31.1.2003). Udvikling knyttes på sin side sammen med læring: “Vi ønsker at sætte fokus på læring i dagtilbuddene, så vi kan blive mere bevidste om, hvordan vi bedst støtter børnene i deres udvikling” (ibid.). Bortset fra, at man ikke kan udpege pasning som tilstrækkeligt, er det imidlertid ikke givet, hvad udvikling, og i forlængelse heraf læring, så mere præcist vil sige. Forskellene på *Børneliv*, KiD og Sprogtiltagene indikerer meget godt det spillerum, som SMs læringsopfattelse kan udfoldes indenfor.

Et flertydigt pres på dagtilbudsområdet

Når det for Socialministeriet bliver så afgørende at distancere sig fra den tilfældige pasning og på denne måde at markere, at dagtilbudene har en generel samfundsmæssig værdi, der er andet end løsningen på et arbejdsmarkedsomt behov, skyldes det ikke blot ét, men en række aspekter, som væver sig sammen som et flertydigt pres:

“Vi har fået mere og mere fokus på, at dagtilbud er mere end pasning, når forældrene går på arbejde. Dagtilbud er med til at sikre børnenes sociale udvikling, det er et pædagogisk tilbud, og så er det et pasningstilbud. Og så har der gennem de seneste mange år været mere og mere fokus på, hvad er det, der foregår, om børnene får noget ud af det, om det er prisen værd, har vi valgt den rigtige model, og hvad er omkostningen ved, at børn tilbringer de adskillige tusinde timer i institutioner? ... Og et blik på den almindelige debat om kvalitetsudvikling, kvalitetsmåling og så videre. Man kan sige, at i og med at flere og flere børn går der, og vi jo i øvrigt har enormt fokus på børn, så kommer der også fokus på overgangen mellem børnehaver verdenen og skoleverdenen” (SM 2).

Citatet illustrerer, at der er tale om en hel række af aspekter, som alle fører til fokus på dagtilbudene: Antallet af børn, der går i tilbudene, om det er prisen værd, debatten om kvalitetsudvikling og overgangen til skolen. Om spørgsmålet om kvalitetsmålingerne hedder det andet steds: “Det ligger vel også lidt i tidsånden, at det skal kunne dokumenteres, hvad det er for et tilbud, der gives” (SM 1). Kvalitetsudvikling og kvalitetsmåling er ikke specielt for dagtilbudsområdet, men en generel samfundsmæssig, eller samfundsøkonomisk udvikling:

“Der er selvfølgelig også et pres på samfundsøkonomien, så man bliver nødt til at forholde sig til, hvad er det, vi skal prioritere. Hvis vi ikke ved, hvad det er, vi får for pengene, så er der ikke nogen redskaber til at prioritere. Opfattelsen af dagtilbud har vel meget været at ‘jamen det er meget godt’, og ‘det er meget vigtigt’, uden at vi så lige har kunnet få fat i, hvad det er, der er godt, og der er vigtigt. Det er ikke så nemt at få fat i” (SM 2).

Behovet for tydeliggørelsen hænger sammen med den samfundsøkonomiske forestilling. Det handler om at tydeliggøre, for på denne måde at kunne berettiggørelsen af dagtilbud, og herved give et grundlag for prioritering. Samtidig illustrerer citatet det afgørende punkt, nemlig at ‘kunne få fat i’, hvad det er, der er så vigtigt. Det vil sige at præcisere, hvad de mange penge til dagtilbudene bidrager til i den anden ende, og hvilken

betydning det har på et samfundsmæssigt plan. Her er det, at forholdet til skolen spiller ind: "... i de seneste 3-4 år har debatten om faglighed i skolen jo fået en helt anden drejning. De skal lære noget, de skal lære noget mere, og det ryger jo nedad i systemet, så der kommer et krav om, at børnene er skoleparate" (SM 2). Og videre: "Det siges jo, at læreren skal bruge de første mange minutter på, at få ungerne til at sidde stille, og de ikke kan få ro i klassen. Nu kører den jo igen: Der er for lidt disciplin og ro. Hvis er så ansvaret? Og så bliver der kigget på børnehaverne" (SM 2).

Generelt skal indholdet i dagtilbudene tydeliggøres for at retfærdiggøre de mange ressourcer, der anvendes på området, noget det generelt øgede fokus på børn har bidraget til. Men derudover har debatten om skolen og de danske børns læsevanskeligheder ført til et krav om skoleparathed. Dagtilbud kan ikke længere blot være sig selv, eller se indholdet, det vil sige børnenes udvikling, i forlængelse af trivsel, omsorg og de sociale aspekter. Nu må udviklingen af børnene rettes ind mod skolens behov, og dermed kommer særligt overgangsproblematikken til at stå centralt. Men kravet om, at berettigelsen af dagtilbud mere generelt skal rettes ind mod skolen, rummer nogle problemer og dilemmaer for SM – ikke mindst i forhold til det sociale aspekt af dagtilbud.

Fastholdelsen af dagtilbud som et socialt anliggende

Placeringen af dagtilbud under Socialministeriet hviler på en forestilling om, at de er med til at løse en social opgave. Berettigelsen af dagtilbud må også ske i forhold til et socialt sigte: "Vores eksistensberettigelse er jo eller andet sted at sikre, at det bliver noget, som også kommer vores hovedmålgruppe til gode: at vi sikrer, at det også er noget for de svageste" (SM 2). Knudepunktet i Socialministeriets diskurs må antages at være sikringen af de svageste, eller sikringen af at der ikke sker en udskillelse af de svageste ('hovedmålgruppen'). Formuleringen af, hvordan vigtigheden af dagtilbudene kan forstås, må derfor kædes sammen med hensynet til de svageste.²⁹

Dagtilbud er på én gang et generelt tilbud, der berør en stor del af befolkningen, og en hjælpeforanstaltning i forhold til de børn, der er berørt af sociale problemer.

²⁹ I teoretiske termer siger man, at en størrelse som 'berettigelsen af dagtilbud' er ét blandt flere forhold i diskursen, som bliver artikulert omkring knudepunktet 'sikringen af de svageste'. At modvirke udskillelsen af de svageste er den 'logik', SM er organiseret omkring, og svar på problemer må kunne kædes sammen med denne logik. Der er som regel flere måder, det kan ske på, men det skal ske på en eller anden måde.

Sammenhængen mellem det generelle og det specifikke bliver således en afgørende kobling for Socialministeriet, og den måde hvorpå forbindelsen til de svage børn fastholdes:

“Efter vores opfattelse skal der være en sammenhæng mellem den generelle indsats og den specifikke indsats. For os er det vigtigt, at dagtilbud er en del af den forebyggende indsats. Det er dér, man hurtigt kan se, om der er noget galt og sætte ind med relevant støtte. Hvis man adskiller den sociale indsats fra daginstitutionsområdet, så tror vi, at flere ville blive udskilt” (SM 2).

Derfor hører det generelle dagtilbud til i Socialministeriet:

“Der er ingen tvivl om, at vi i Socialministeriet mener, at det er rigtigt placeret her. Det gør vi af én af de grunde, vi tidligere var inde på, nemlig at dagtilbud har tre ligestillede formål: pædagogiske, sociale og pasningsmæssige. Det er derfor vigtigt, at se dagtilbudene i sammenhæng med de truede børn. Både forebyggelsesaspektet, og så også linien over til børn anbragt uden for hjemmet. Det er vigtigt ikke at kappe forbindelsen til børn med særlige behov” (SM 1).

Netop fordi det er et sted, *alle* børn går, og hvor man møder barnet fra en tidlig alder, ses dagtilbudene som en mulighed for at gribe ind på et tidligt tidspunkt og dermed undgå, at problemerne udvikler sig yderligere. Ligeledes argumenteres der for, at det har en understøttende funktion i forhold til de foranstaltninger, der sættes i gang, når en egentlig indgriben er foretaget. Dagtilbud er derfor med til at begrænse udviklingen af sociale problemer og de ressourcer, det kræver at løse disse problemer. Det er ‘den sociale værdi i det generelle tilbud’, der begrundes områdets placering under SM. Men dette overordnede argument er ikke tilstrækkeligt til at berettiggende tilbudets generelle værdi for alle de børn, der ikke er omfattet af en social problematik. Derfor kan forholdet til skolen, og det generelle krav om skoleparate børn, ikke bare indoptages, men kræver en reartikulering af dagtilbudenes rolle i SMs diskurs.

To tendenser

Socialministeriet står, som beskrevet ovenfor, i en potentiel konflikt, hvor de har et behov for at kunne berettiggende dagtilbudenes generelle værdi samtidig med, at de fastholder det centrale ved områdets sociale dimension. Det er ikke længere muligt ikke at anerkende

vigtigheden af forholdet til skolen i denne generelle berettigelse, men det er i sig selv ikke nok til at afgøre i hvad retning, man skal bevæge sig:

“Det, vi skal sikre, er at få daginstitutionerne til at matche nutidens børn, ligesom det er vigtigt at få skolerne til at matche. Dagtilbud og skole skal hænge sammen på den ene eller den anden måde. Der kan diskuteres mange løsningsmåder for, hvordan det skal gøres, blandt andet hvordan overgang mellem dagtilbud og skole bedst tilrettelægges. Afhængig af hvor man sidder og dermed den konkrete baggrund, kan der være forskellige holdninger til, hvad der synes den rigtige vej” (SM 1).

I SMs diskurs kan der ses to veje, som på forskellig vis artikulerer dagtilbud inden for et rum, hvori det sociale spiller en afgørende rolle samtidig med, at man må forholde sig til skolens krav. Den første tendens tager sit udgangspunkt i en artikulation af, ‘hvad der er godt for børn’, med særligt fokus på hvad der er godt for de svage børn. Denne tendens ligger tættest på en ‘klassisk’ diskurs i SM, men med klart øget fokus på de generelle sider af dagtilbud. Den anden tendens lægger også vægten mere på det generelle i tilbudet, men vægter ‘forberedelse til skole’, som det afgørende - også for de svageste børn.

Der er en vis tidslighed i forholdet mellem de to veje, men det er ikke sådan, at skoleforberedelse blot kommer senere end (og er ved at erstatte) ‘godt for børn’. For eksempel har ministeriets udmeldinger i forhold til sprogstimulering, som går tilbage til 96, hele tiden indeholdt elementer af skoleforberedelse. Udmeldingerne om sprog og sprogstimulering er på sin side foregået samtidig med andre udmeldinger, som placerer sig klarere indenfor tendensen ‘godt for børn’. De to forskellige tendenser kan heller ikke blot føres tilbage til regeringsskiftet, da visse elementer i skoleforberedelsestendensen har været til stede hele sidste halvdel af 90’erne, ligesom den nuværende Socialminister, der nu primært repræsenterer skoleforberedelse, tidligere selv har formuleret sig indenfor ‘det bedste for børn’.

‘Det bedste for børn’

Den første tendens har sit centrale omdrejningspunkt omkring, hvad der er godt for børn, og ligger klart i forlængelse af kampagnen *Børneliv*. Det afgørende er, hvordan der kan skabes tryghed og gode rammer for børnenes opvækst: “Målet er, at børn oplever en barndom med syltetøjsmadder, lege og højt til loftet” (Kjær i SM 7.10.2002). Dagtilbud handler primært om, at det skal være et godt sted at være for børn. Den gode barndom er noget, der har at gøre med barnets mulighed for at lege, at hygge sig og med plads til alle

(højt til loftet). Andetsteds hedder det med inddragelsen af hensynet til de svage børn: “Alle børn, men især udsatte børn, har behov for nogle velfungerende rammer og tryghed i dagtilbudene ... Derfor skal vi øge kvaliteten i dagtilbudene og det forebyggende arbejde ved at sikre, at både velfungerende og udsatte børn får de sociale og personlige kompetencer, som er nødvendige i deres liv” (Kjær i Flensborg Avis 3.8.2002). Kvalitet kædes sammen med ‘velfungerende rammer og tryghed’. Det er tryghed og sikkerhed, som skal danne grundlag for udviklingen af de sociale og personlige kompetencer, der udpeges som nødvendige i livet. Børn skal have det trygt og godt, men med den vigtige tilføjelse, at det skal udgøre en basis for udviklingen af nogle kompetencer. Det er således ikke nok, at børn har det sjovt eller godt kan lide at være i dagtilbudene. Det er centralt, men kan ikke stå alene. Børnene skal også udvikle sig, så de bliver i stand til at klare sig i livet.

I denne tendens er dagtilbud generelt berettigede som nogle, der sikrer, at børn har det trygt og godt, og får sin specifikke eller sin sociale berettigelse som et sted, der tager hånd om barnet, som kompenserer for eventuelle mangler i hjemmet, og som skaber en basis i forhold til fremtidige samfundsborgere, der vil kunne magte deres eget liv. Udvikling forstås i form af personlige og sociale kompetencer. Det er specielt afgørende i forhold til de svage børn:

“Når det handler om opmærksomheden omkring børns faglige kompetencer, er vi ved at være godt med i Danmark. Vi ved, det er vigtigt at styrke fagligheden i skolen, hvis vores børn skal stå distancen i fremtidens globale samfund. Den samme opmærksomhed er der ikke altid omkring børnenes sociale og følelsesmæssige kompetencer. Men hvis man ikke fungerer socialt – enten fordi smerten fra følelsesmæssige sår er for stor, eller fordi man ikke mestrer omsorgsfuld omgang med andre mennesker – hjælper det ikke meget på livskvaliteten at være dygtig til matematik eller sprog” (Kjær i forord til SM 2002b: 4).

Dagtilbudenes opgave er en anden end skolens, og dagtilbud har netop ikke til opgave at beskæftige sig med faglighed. Det drejer sig i stedet om det, der her sammenkædes med det at være menneske og kunne magte livet, nemlig det følelsesmæssige og sociale. I lyset af ‘det bedste for børn’ er forskellen mellem skole og dagtilbud afgørende. Tryghed, leg og udvikling er knyttet til dagtilbudene, mens faglighed hører til skolen og er underordnet i dagtilbudenes virke. I forhold til de svage børn lægger citatet nærmest op til, at faglighedsdiskussionen synes at have blokeret for opmærksomheden overfor de

sociale og følelsesmæssige kompetencer, som netop udgør en central opgave i dagtilbudene. Det betyder ikke, at skolen og barnets videre liv i skolen ikke eksisterer eller er relevant inden for denne tendens, men dels er det ikke det primære omdrejningspunkt, dels er det sådan, at midlet til indfrielsen af skolens (faglige) krav ikke er introduktion af faglighed i dagtilbudene, men derimod udvikling gennem leg og omsorg.

Dagtilbudene skal noget andet end skolen, og problematikken omkring overgang mellem dagtilbud og skole tematiseres ikke primært som et problem, der har rod i dagtilbudenes indretning: "... der skal knyttes tættere bånd mellem livet i børnehaven og livet i skolen, så børnene er mere skoleparate, når de kommer fra børnehaven, dog uden at 'skolificere' barndommens land. Skolen skal også være modtage-parat. Den skal modtage den buket af forskellige blomster, som overbringes fra børnehaven" (Kjær i SM 2002a: 8). Eller som det formuleres i et interview:

"Opdragelsen af og holdningen til børn er ændret over tid, og dermed er børnekarakteren også ændret ... Daginstitutionerne skal tilpasse sig, at børnene og børnefamiliernes hverdag er anderledes end for 15 år siden. Samtidig vil børnefamiliernes forhold også være anderledes om 15 år. Det skal daginstitutionerne være parat til at arbejde ud fra. Og det skal skolen også være parat til. Det er ikke kun, fordi daginstitutionerne gør det anderledes end skolen, men forholdene ændrer sig hele tiden, og derfor er det vigtigt at have et samarbejde mellem dagtilbud og skole om, hvordan det kan gå op" (SM 1).

Det anerkendes, at skolen spiller en vigtig rolle, og at der ligger nogle vanskeligheder i forbindelse med overgangen. Problemerne skyldes imidlertid ikke kun, at dagtilbudene ikke indretter sig i forhold til skolen, men må også lokaliseres i forhold til skolens indretning. At børnene skal have det godt med alt, hvad det er forbundet med – tryghed, omsorg og så videre – er det primære og den naturlige del af dagtilbudene.

Dagtilbudenes primære opgave er således ikke at være skoleforberedende:

"Men når vi taler om skoleforberedende, så er det den systematiske indlæring, som man fra den sociale side ikke går så meget ind for. Vi går mere ind for, at børnene skal have lov til at udvikle sig, og udvikle mange andre færdigheder, som måske også kan komme de bogligt svage børn til gode, at de har nogen kreative og specielle sider, de kan arbejde på. Og det har man – for mig at se – større mulighed for i daginstitutionen, hvor man bedre kan afsætte tid til det enkelte barn" (SM 1).

Det skoleforberedende bliver en potentiel trussel mod det sociale aspekt. Udgangspunktet i det enkelte barn og en udvikling med fokus på det mangesidede og kreative, står i modsætning til skolens snævre fokus på det faglige, der systematisk skal indlæres. Det er netop denne forskel fra skolens snævre fokus, der gør, at dagtilbudene kan bevare den sociale forpligtelse, også overfor bogligt svage børn.

I forhold til læringsbegrebet placerer tendensen 'det bedste for børn' sig tæt på ækvivalenskæden læring som leg-udvikling og tager afstand fra indlæring, mens udvikling står centralt:

“Det er et lærings syn, der siger: Barnet får noget ud af det, og barnet udvikler sig, og vi går meget bevidst ind og understøtter barnet der, hvor det er i sin udvikling, og hvordan skal det komme videre. Det er ikke noget med at kunne sætte krydser ... Det er ikke et statisk begreb om, at når de bliver afleveret, så kan de så det og det. Men det handler i høj grad om at have et målrettet fokus på, hvad det er, de skal have ud af det, og hvordan de kan understøttes” (SM 2).

Læring handler om et målrettet fokus på at understøtte barnet, men i formuleringerne om understøttelse af barnets udvikling, ligger der en afstandstagen til de ydre fastsatte krav forbundet med skolen og det faglige. Understøttelsen af barnets egen udvikling er godt for barnet, og står i tæt relation til dets trivsel og den gode barndom. Læring bliver på denne baggrund heller ikke noget, der skal tilføres dagtilbudsområdet udefra, men noget, der er forbundet med de aspekter, der allerede kendetegner det, nemlig at trives, at lege og at udvikle flere sider af sig selv: “Når vi sætter fokus på læring, er det ikke for at børnehaverne nu skal være 'før-skoler'. Men vi har brug for at få en større viden om den læring, der sker gennem leg og gennem brug af kroppen og sproget, så vi kan påvirke børnene i vores daginstitutioner positivt” (Kjær i SM 31.1.2003).

Sprog indgår her som et element på lige fod med kroppen, og det handler netop ikke om at tilføre sprog i dagtilbud, men at få en større viden om det, der allerede foregår, således at tingene kan gøres endnu bedre: “det er jo grundlæggende noget om, at børn udvikles, og legen er jo med til at udvikle børn, og gennem legen læres mange færdigheder. Det har daginstitutionerne lagt vægt på” (SM 1). Læringen er der så at sige allerede, men det handler om at være opmærksom på den og gøre brug af den på en målrettet måde. Men det målrettede – og hele introduktionen af læring – må ske på en måde, hvor “man ikke tænker snævert i færdigheder” (SM 2). Inden for tendensen 'bedst for børn' fremstilles der

altså et bredt læringsbegreb, hvor det brede ses i modsætning til et snævert fokus på ydre færdighedskrav. Formuleringen af et bredt læringsbegreb er ikke alene en måde at placere sig i forholdet til skolen, men også en måde at udfylde det sociale aspekt. Det understreges således, at det ikke er meningen, at det alment pædagogiske og det sociale skal tænkes hver for sig, men derimod hører sammen. På spørgsmålet, om det ikke er rigtigt, at Socialministeriet taler om det pædagogiske og det sociale i formålsparagraffen som to adskilte ting, præciseres det: "Der er tre formål, der hver for sig kan begrunde optagelse i dagtilbud, men i det daglige vil formålene glide ind over hinanden" (SM 1).

At tænke læring bredt er altså ikke kun noget, der drejer sig om at distancere sig fra den læring, der sammenkædes med skolen. I denne distancering ligger ligeledes en fastholdelse af dagtilbudsområdet som et centralt socialt anliggende. Den sociale indgang handler om at koble det generelle og det specifikke på en sådan måde, at det generelle tilbud er gearet til at støtte ethvert barn – også det svage – give det tryghed og mulighed for en mangesidet udvikling.

'Skoleforberedelse som et socialt projekt'

Den anden tendens, Socialministeriets artikulation af læring tager, sætter dagtilbudenes rolle i forhold til skolen som det centrale omdrejningspunkt: "Når nu 95 pct. af alle børn alligevel er i daginstitution, kan man lige så godt bruge det til noget fornuftigt og sørge for, at børnene får nogle mere ens forudsætninger, inden de starter i skolen" (Kjær i Berlingske Tidende 2.7.2002). Det 'fornuftige', dagtilbudene kan indrettes efter, angår børnenes forudsætninger for at starte i skolen. Det er problematikken om overgangen mellem dagtilbud og skole, der er udgangspunktet for indholdsudfyldelsen af dagtilbud: "Overgangen fra børnehave til skole er ufattelig svær i dag. Man kommer fra fri leg til at skulle sidde på en skolebænk, hvor man skal lære en hel masse ting. Det er en uholdbar og dårlig overgang" (Kjær i Berlingske Tidende 26.5.2003). Der er tale om to verdener, hvor den ene er forbundet med 'fri leg', mens den anden er forbundet med at 'lære en hel masse', og den svære overgang er det afgørende problem. Men problemet er primært lokaliseret i dagtilbudene, nemlig i manglen på lærdom i disse, og svaret er indførelse af læreplaner, der "hvis de viser sig at lette overgangen fra børnehave til folkeskole, skal gøres obligatoriske" (Kjær i Berlingske Tidende 2.7.2002).³⁰

³⁰ Hvad de jo formodentlig bliver efter fremsættelse af lovforslaget om *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud*.

Læreplaner skal angive, hvad børnene skal have lært i dagtilbudet, og hvad skolen kan forvente, når de modtager børnene. I forhold til 'det bedste for børnene' er optikken vendt om, så dagtilbud nu ses i lyset af skolens og det bredere samfunds krav, og spørgsmålet bliver, hvordan dagtilbudene skal indrettes for at indfri disse krav. Det afgørende er, at indretningen af dagtilbud efter udefrakommende krav, inden for den skoleforberedende artikulation, ikke udgør en trussel mod barndommen. Tværtimod er det den måde, dagtilbudene fungerer på nu, der stikker udenfor den normale barndom: "Danmark er et af de få lande i Europa, der ikke har taget fat på indlæring fra 3 års alderen. Man kan sagtens lege nogle lærdomme ind, som er rettet mod, hvad børnene forventes at kunne i skolen" (Kjær i Politiken 24.3.2002).

Indretningen af de danske dagtilbud følger ikke den internationale norm, hvilket samtidig kan give en forklaring på overgangsproblemerne. Inden for denne tendens står skolen og skolens modtagelse af børnene således ikke til debat. Det er ikke skolen, der har forkerte forventninger eller stiller forkerte krav, men dagtilbudene der ikke udstyrer børnene med det, de skal kunne. Skolen forventer noget, som ikke anfægtes, og dermed bliver det dagtilbudene, der må indrette sig anderledes for at løse problemet. Men det betyder ikke, at dagtilbudene skal laves helt om. Lærdomme kan nemlig 'leges ind' i børnene.

Formuleringen er interessant, fordi den på den ene side læner sig op ad en kobling mellem dagtilbud og leg, og på denne måde understreger, at dagtilbudene ikke behøver at give køb på noget. På den anden side gøres der netop op med legen som en aktivitet med formål i sig selv. Leg er et middel til noget andet. Ved at gøre indlæring til 'indlegning' opløses en etableret modsætning mellem leg og indlæring. Derfor er det begrænset, hvad der skal laves om ved dagtilbudene. Der skal blot tilføjes noget ekstra, og dette ekstra truer ikke børnenes leg og trivsel, den målretter den bare: "Det er noget der skal leges ind, så man behøver ikke være bange for, at ens børn skal sidde på skolebænken i børnehaven. Det kommer til at foregå på en sjov og pædagogisk måde, som jeg håber alle kan få noget ud af" (Kjær i Berlingske Tidende 26.5.2003).

Skolens forventninger debatteres ikke, men der argumenteres heller ikke for at skolens måde at gøre tingene på, vil gavne børn mellem 0 og 6 år. Der introduceres en skelnen mellem 'skolebænken', som man kan være bange for, og legen, det sjove og pædagogiske. Læring, læreplaner og skoleforberedelse er ikke det samme som 'skolebænken', det er tværtimod noget, der sagtens kan kombineres med alt det, der kendetegner dagtilbudene i forvejen. Skoleforberedelsestendensen gør brug af en

etableret modsætning mellem skole og dagtilbud, men bruger den til at positionere læring og bedre forberedelse til skolen som noget andet end skole. Herved frakobles alle de aspekter af skolen, man tilsyneladende kan være bange for. I denne tendens må man tale imod en eksisterende modstand, der så at sige er klar til at putte læring i den forkerte grøft. Om hvad det er, børnene skal lære, hedder det: "De skal kunne sidde stille og opfatte en besked, de skal lære om naturen, og ja, de skal lære at skrive deres eget navn eller lære alfabetet" (Kjær i Politiken 27.5.2003). 'Ja'et synes at tale sig direkte op imod den modstand, der eksisterer mod det at skulle lære noget som for eksempel læsning i dagtilbud. Senere understreges det således, at det ikke er:

"ambitionen at indføre skole fra treårsalderen. De forældre, der er bange for det her, tror, at børn ikke længere skal have lov til at lege og bruge deres fantasi. Men jo, de skal. Jeg anerkender fuldkommen vigtigheden af de ting. Jeg kan bare se en mulighed for – når vi nu har 95 procent af børnene i en daginstitution – at give dem nogle muligheder" (Kjær i Politiken 27.5.2003).

Igen gøres der brug af modsætningen mellem skole, og elementer forbundet med den gode barndom, nemlig fantasien og legen. Læreplaner placeres følgelig som noget, der er foreneligt med den gode barndom. Omvendt understreges det, at der ligger nogle muligheder i dagtilbud, som pt. ikke udnyttes. Fantasi og leg er altså ikke nok: "Fri leg er vigtigt for børn, men det kan ikke stå alene. Børn skal have lov at være børn. Men somme tider skal der også være en voksen til at stimulere dem. I mine øjne ønsker børn oplevelser og udfordringer. Børn er af natur videbegærlige. De synes jo, at det er sjovt at lære noget nyt" (Kjær i Politiken 1.6.2003).

Det understreges, at det, at arbejde med læreplaner i dagtilbud, netop ikke er i modstrid med børns natur. Socialministeriet er med dette initiativ ikke i gang med at forgrube sig på barndommen. De er tværtimod ved at understøtte børns naturlige udvikling. I forhold til den første tendens, sker der en reartikulation af, hvad den gode barndom er. Det drejer sig ikke kun om den frie leg, men også om voksenstyring, der kan understøtte alt det, der kendetegner barnets natur.

Når vægten kommer til at ligge så kraftigt på det skoleforberedende, kunne man måske frygte, at hele det organisatoriske spørgsmål om dagtilbuds placering under Socialministeriet kunne bringes i spil. Men konstruktionen af dagtilbuds indhold omkring det skoleforberedende, artikuleres med spørgsmålet om bruddet med den negative

sociale arv. Det bidrager til at fastholde dagtilbud som et socialministerielt anliggende og på den måde afværge et potentielt institutionelt pres, allerede før det ekspliciteres. Således kædes det skoleforberedende sammen med det gode barneliv og med sikringen af det sociale aspekt: "Mange har reageret på mit forslag om at indføre læreplaner i børnehaven. Ressourcestærke forældre råber op om, at jeg vil stjæle barndommen fra deres børn, men intet ligger mig mere fjernt. Mit mål er netop bedre børneliv – specielt for de udsatte børn" (Kjær i Politiken 1.6.2003). At skoleforberedelse er et socialt projekt, skyldes "det fact, at børn af forældre med manglende overskud ikke lærer deres børn at skrive. Ikke lærer deres børn at tælle appelsinerne i skålen. Ikke læser eventyr, hvormed barnet får kendskab til et andet sprogbrug end det, der tales i hjemmet, og dermed får mulighed for at udvide og udvikle sit ordforråd" (ibid.).

Dagtilbud skal kompensere for mangler i hjemmet, men disse mangler er ikke, som i 'det bedste for børn', formuleret i termer af tryghed, omsorg og kærlighed. Kompensationen går på aspekter vedrørende læsning og matematiske kundskaber, som de udsatte børn mangler. Det sociale spørgsmål kædes direkte sammen med problematikken om overgangen mellem dagtilbud og skole. På grund af den manglende læring i de første leveår, bliver de udsatte børn ikke ordentligt forberedt til skolen og risikerer at blive tabere inden for uddannelsessystemet: "Resultaterne af en god børnehave viser sig senere i tilværelsen i form af mere uddannelse, mindre arbejdsløshed og mindre kriminalitet. Børnehaven er en enestående mulighed for virkelig at gøre en forskel" (Kjær i Politiken 1.6.2003).

Vigtigheden af dagtilbud er stadig et socialt anliggende, men her handler det om, at det er muligt at skabe grundlag for det, som senere skal føre til uddannelse og dermed ikke arbejdsløshed eller kriminalitet. Der skal tages hånd om de udsatte, ved at forberede dem til skolen og uddannelsessystemet, for at gøre dem uafhængige af det sociale system på længere sigt. Dette kræver imidlertid, at man ændrer ved dagtilbudene. I *En god start for alle børn* formuleres det af Ministerudvalget for negativ social arv og mobilitet (hvor Socialministeriet er repræsenteret): "Det kræver, at der gøres op med den hidtidige pædagogik og læringsfilosofi. Vi skal ikke være bange for at stille håndfaste krav til, hvad der skal ske i børnenes hverdag. Alle børn skal udfordres og stimuleres. Leg og læring er ikke modsætninger, men tværtimod hinandens forudsætninger" (Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet 2003: 17).

At ophæve forskellen mellem leg og læring og stille læring på legens side i modsætning til skolebænken, er altså ikke alene centralt i forhold til en mere generel modstand mod overgreb på barndommen, det synes særligt centralt i forhold til det sociale spørgsmål. Reartikuleringen af den gode barndom tilføres her en yderligere dimension. Det kan, som det fremgår af forrige citat, godt være, at de ressourcestærke forældre synes, at læreplaner virker ødelæggende for den gode barndom, men disse forældre tager netop ikke hensyn til, hvad der er godt for de udsatte børn. Tværtimod har "vi gjort de udsatte børn en bjørnetjeneste ved ikke at stille tilstrækkelig krav til, hvad man for eksempel skal lære i børneinstitutionen" (Ministerudvalget 2003: 7). At tage vare på de udsatte børn, drejer sig netop ikke – som det er tilfældet i den første tendens – om at tage udgangspunkt i barnets udvikling og understøtte denne udvikling. Det drejer sig om at stille krav til, hvor de skal være i deres udvikling og hjælpe dem frem mod det punkt. Dermed lægger skoleforberedelsestendensen vægt på nødvendigheden af noget udefrakommende i forhold til børnene. Udviklingsbegrebet, som står centralt i den første tendens, bliver i højere grad erstattet af læringsbegrebet, der igen forbindes med klare krav til færdigheder, som traditionelt forbindes med faglighed. Det er ikke de personlige kompetencer, der er de primære, ligesom de sociale kompetencer, inden for denne tendens, synes at få en anden udformning, der handler om at kunne sidde stille, opføre sig ordentligt og så videre: "Naturligvis skal pædagogerne lave læreplaner og være med til at definere spilleregler for børnene, den sociale omgangstone, bordskik osv. Men at opdrage på det enkelte barn er ikke pædagogernes opgave. Det er noget forældrene skal klare" (Kjær i Jyllandsposten 8.4.2003).

Det opdragende aspekt, der typisk er forbundet med det sociale og personlige flyttes uden for dagtilbudene, hvorimod læreplaner og definering af spilleregler gøres til omdrejningspunktet for dagtilbudenes virke. Det faglige, og her især fokuset på sprog, får på denne måde en central plads i formuleringen af dagtilbudenes opgave. Dette sker imidlertid ikke alene i forhold til skolen, men også i forhold til andre sociale problematikker: "De skal stimuleres sprogligt, så de for eksempel kan lære at sige fra. Det viser sig, at børn der udsættes for seksuelle overgreb har svært ved at sige fra. De ting hænger sammen" (Kjær i Politiken 27.5.2003).

Skoleforberedelsestendensen overvinder den potentielle konflikt, der ligger i forhold til skoleområdet, ved at introducere en skelnen mellem skolebænk og læring og understrege, at leg og læring ikke er modsætninger, men gensidige forudsætninger. Legen ophører her

med at være et formål i sig selv og underordnes hensynet til uddannelse senere i livet. Fokuseringen på skoleforberedelse betyder dog ikke, at det sociale aspekt opgives. Men det reartikuleres gennem en ny formulering af, hvad dagtilbudenes sociale opgave består i. Det drejer sig nu om at sikre, at også de svageste børn modtager læring i de tidlige år, så den negative sociale arv kan brydes. Det bliver på denne måde muligt, at berettige dagtilbudenes funktion i relation til en skolemæssig problematik samtidig med, at vigtigheden af dagtilbudene formuleres inden for en overordnet problematik, der falder inden for Socialministeriets område.

Konklusion: Socialministeriet og ækvivalenskæderne

Socialministeriets diskurs om dagtilbud, og om læring heri, har været under kraftig forandring siden i hvert fald midten af 90'erne, hvor pasningsopfattelsen i stadig større grad forlades. Det sker som følge af en række forskellige typer af udviklinger og krydspres, der alle har ført til et større fokus på indholdet i dagtilbud.

En generel diskursteoretisk pointe er, at selve opgøret med pasningsdiskursen ikke afgør hvad, der skal følge efter, eller med andre ord hvad indholdet i dagtilbud bestemmes til at være. Det indikeres i Socialministeriets diskurs, gennem forskellene på tiltag og udspil som *Børneliv*, KiD og sprogstimulering. Det kan også identificeres i to forskellige tendenser i organisationens artikulation af indholdet i dagtilbud. Vi har kaldt dem for henholdsvis 'det bedste for børn' og 'skoleforberedelse', med hver deres formning af læringsbegrebet.

De to tendenser placerer sig forskelligt i forhold til de ækvivalenskæder, vi identificerede tidligere, henholdsvis leg-udvikling og faglighed-(ind)læring, men ingen af de to tendenser falder sammen med en af ækvivalenskæderne. Knudepunktet i Socialministeriets diskurs er det sociale aspekt, og det farver artikulationen af læring i begge tendenser på en måde, der gør dem forskellige fra de to kæder. Men med det forbehold in mente, er der dog ingen tvivl om, at den måde 'det bedste for børn' artikulerer læring – som understøttelse af barnets udvikling – ligger tæt på kæden leg-udvikling. Læring bliver i denne tendens et begreb, der signalerer bevidst og målrettet arbejde med børnenes udvikling, ikke mindst for de svage, men også generelt for udvikling af sociale kompetencer. I denne tendens er det ikke dagtilbudenes primære opgave at skabe skoleparate børn, men snarere børn, der generelt kan klare sig i livet. Det kræver en tidlig (social) indsats overfor de svage børn, hvilket muliggøres af det generelle i tilbudet. Det betyder ikke, at skolen udelukkes eller hævdes at være irrelevant, men skolens krav er ikke de primære. Læringsbegrebet bliver

bredd, hvor det brede både markerer en afstandstagen fra snævre faglighedskrav og en understregning af sammenhængen mellem det pædagogiske og det sociale sigte. Og det er netop dette sidste element, der tydeligst markerer socialministeriets toning af kæden leg-udvikling.

Den sociale artikulation er også tydelig i den anden tendens, selvom vægten lægges på det skoleforberedende, og der helt klart er tale om en bevægelse i retning af kæden faglighed-(ind)læring. Indholdet af dagtilbudene berettiges i langt højere grad gennem dets evne til at gøre børnene parate til det liv, der venter dem, ikke mindst i skolen. I begge tendenser understreges nyttigheden af, at så mange børn går i dagtilbud. I den første tendens knyttes det almene sammen med muligheden for at identificere sociale behov tidligt. I den anden forskydes argumentationen til, at når nu så mange alligevel udnytter tilbudet, kan vi lige så godt forberede dem til skolen.

Der lader til at være to potentielle problemer eller dilemmaer for tendensen 'skoleforberedelse som et socialt projekt'. Det første er, at der lader til at være en forventet modstand imod bevægelsen mod faglighed-(ind)læring, som man hele tiden må formulere sig i forhold til. Det gøres ved at størrelser, der ellers fremstår som potentielt modsætningsfulde og knyttet til hver deres kæde, knyttes sammen i præsentationen af, hvad det er, man vil. Et godt eksempel er, når det understreges, at lærdom og faglig kunnen kan leges ind. Det andet dilemma er det potentielle spørgsmål om, hvorfor dagtilbudsområdet skal ligge under Socialministeriet, hvis dets primære funktion er at være skoleforberedende. Det problem søges demonteret ved at understrege det sociale formål i tiltagene, nemlig bruddet med den negative sociale arv. Dermed overtager man nok læringsbegrebet fra en diskurs, der er mere entydigt rettet mod undervisning og faglighed, men ved at kæde det sammen med en social indsats, gives det alligevel en specifik form, der på sin side berettiger tilknytningen til Socialministeriet.

Samlet set, er der ikke kun tale om to forskellige tendenser, som Socialministeriets konstruktion af læring kan bevæge sig – og faktisk bevæger sig i – men også om en bevægelse fra den ene, tættest på kæden leg-udvikling, over i tendens af den anden, tættest på kæden faglighed-(ind)læring.

5. Undervisningsministeriet: læring på to ben

Til forskel fra Socialministeriet, står læringsbegrebet som udgangspunktet centralt i Undervisningsministeriets (UVM) diskurs i og med, at deres ressortområde er uddannelsesområdet. Vi tager udgangspunkt i, at uddannelse er UVMs diskurs' knudepunkt. Derfor er det centrale spørgsmål ikke så meget læringsbegrebets opdukken, men snarere dets forskydning over mod dagtilbudsområdet, og hvordan denne forskydning fører til reformuleringer af begrebet. Omdrejningspunktet for vor analyse er derfor ikke, hvordan læringsbegrebet dukker op, men hvordan dagtilbudsområdet gør det: Hvordan begrebsliggør UVM dagtilbud som noget, det er relevant at tale om i læringstermer, og i forlængelse heraf: Hvordan meningsudfyldes læring i forhold til dagtilbud.

Undervisningsministeriet er formentlig den organisation, der tydeligst har følt presset efter dislokationerne fra de internationale læseundersøgelser, og har derfor haft et stort behov for at redegøre for tiltag, der kunne forbedre skolernes resultater. Vort udgangspunkt for analysen var derfor, at UVM ville opleve et behov for at øge fokus på dagtilbudenes skoleforberedende rolle. Det giver imidlertid anledning til et problem, nemlig at ministeriet må bevæge sig ind på et område, der formelt set ikke er under dets kompetence. Ministeriets dilemma er primært institutionelt: Hvordan kan skolens problemer gives relevans i relation til dagtilbudsområdet? Både hvad angår hvilke problemer, der præsenteres som centrale set fra skolens synsvinkel, og hvordan UVM argumenterer for at placere sig som en legitim spiller på et område, der dels ligger underfor ministeriet, dels i vid udstrækning har hentet sin selvforståelse gennem at være 'ikke-skole'.

Som vi skal se, sker der overordnet en formulering af skolens problemer, som peger mod dagtilbudsområdet som en løsning på disse problemer. Dette specificeres i tre mere konkrete forhold. For det første problematikken om overgang mellem dagtilbud og skole, som den tager sig ud fra skolens synspunkt. Her sker der en drejning af dagtilbudenes opgave fra primært at være rettet indad (at handle om det gode barneliv i institutionerne) til at være rettet udad – eller nærmere fremad – mod skabelsen af skoleparate børn, som skolen (og det bredere samfund) aftager, og dermed har en legitim interesse i forhold til. For det andet gennem sprog og sprogstimulering, som også lovgivningsmæssigt har fungeret adgangsgivende for UVM gennem folkeskolelovens formulering af krav til

tosprogede børn i førskolealderen (§ 4a). For det tredje, gennem en (nylig) fokusering på skolens bidrag til brydning af den negative sociale arv, en argumentation som også er en meget direkte måde at knytte sig nærmere til Socialministeriets område.

Sidste del af kapitlet viser, hvordan denne adgang til Socialministeriets område giver anledning til diskursive rekonstruktioner af størrelser som 'barnet', begrebsparrerne 'omsorg-undervisning' og 'alsidig udvikling-faglighed', samt hvordan argumentationen knyttes sammen omkring en specifik indholdsudfyldning af et bredt læringsbegreb.

Før vi går i gang med den egentlige analyse, skal det lige nævnes, at også UVM (som alle andre der deltager i diskussionen om læring i dagtilbud) lægger afstand til pasning som tilstrækkelig indholdsudfyldelse af dagtilbudenes opgave. Til forskel fra de øvrige deltagere i debatten er det for UVM blot mere entydigt, at der kun er ét alternativ til 'tilfældig pasning', nemlig læring, som jo er noget, man som et ministerium, der beskæftiger sig med uddannelse, i høj grad kan bidrage med.

Baggrund og historik

Som nævnt, stammer Undervisningsministeriets primære dilemma fra, at størstedelen af småbørnsområdet formelt ligger under Socialministeriets ressort. Ikke desto mindre har Undervisningsministeriet i en række udspil ønsket at påvirke, hvad der foregår på dagtilbudsområdet. Det sker ved at skabe fokus på skolens opgave og problemer på en måde, der gør dagtilbud til et relevant område for forståelsen og ikke mindst løsningen af disse problemer.

Formulering af skolens opgave og problemer

At det overhovedet er nødvendigt at formulere svar på skolens problemer, skyldes primært det pres, som de internationale undersøgelser har lagt på UVM. Måden, at forstå skolens problemer og dermed også at finde svar på disse, viser imidlertid en klar udvikling i forhold til inddragelsen af dagtilbud. I UVMs bidrag til velfærdskommissionen 1995 indgår mange af de aspekter, der nævnes i forbindelse med skolens udfordringer i dag. Det er dog slående, at dagtilbud, børnehaveklasse eller for den sags skyld overgangen til skolen ikke nævnes som væsentlige punkter i forhold til udfordringerne (UVM 1995). I et debatoplæg fra 2000 om visioner for folkeskolen i 2010 spiller dagtilbud heller ikke nogen rolle i artikulationen af den ideelle skole (UVM 2000). Der er en begyndende problematisering af dagtilbudene i relation til nogle forholdsvis afgrænsede problemer i

skolen, men skolens problemer og udfordringer som sådan sættes ikke i relation til dagtilbudsområdet.

Det ændrer sig imidlertid med programmet *10 skridt mod en bedre folkeskole* (det såkaldte *10-punktsprogram*), som er den nye Undervisningsministers udspil til det skoleforlig, som indgås i efteråret 2002. Udgangspunktet er, at det faglige niveau i grundskolen skal styrkes, og det understreges, at der skal ske en "bedre forberedelse af børnene til deres skolegang" (UVM 10.4.2002). Faglighed udgør nu det helt centrale omdrejningspunkt for formuleringen af skolens opgave, og fremstilles som løsningen på folkeskolens problem: "Derfor er der behov for justeringer af folkeskoleloven, der vil føre til en styrkelse af fagligheden" (Tørnæs i UVM 10.4.2002). Det er en styrkelse af faglighed, der skal forbedre skolen, så den "kan vinde i kvalitet og renommé" (UVM 2002a: 6). Styrkelsen af denne faglighed knyttes sammen med dagtilbudene. Med *10-punktsprogrammet* er det endegyldigt etableret, at Undervisningsministeriet må og bør beskæftige sig med, hvad børn lærer i dagtilbud, og om de lærer det, der gør dem parate til skolen. Som det formuleres i et interview: "Spørgsmålet var så, hvad det er, der adskiller danske børn fra for eksempel de finske og de svenske børn. I Finland er der ikke så mange børn i daginstitution som i Danmark. I Sverige er der næsten ligeså mange børn i daginstitution, men der har man en helt anden målrettet tilgang til, hvad det er der skal foregå" (UVM 1).

I forklaringen på danske børns lavere placering i de internationale undersøgelser dukker tiden før skolealderen op og bliver dermed en mulig løsning på problemet. Tiden inden børnene kommer i skole artikuleres netop som 'førskolealderen'. Dagtilbudenes opgave bliver derfor at gøre børnene parate til skolen. I UVMs diskurs relaterer det sig til spørgsmålet om den sociale arv, problemer omkring sprog og sprogstimulering samt om overgangen til skolen. Vi starter med det sidstnævnte.

Overgang mellem dagtilbud og skole

Problemerne med børnenes overgang til skolen har været et tema for Undervisningsministeriet i en årrække, men fokus har ændret sig. I 84 er det problem, UVM relaterer sig til, det sidste år børnene er i daginstitution. Til forskel fra de senere udspil problematiseres tiden fra 0-5 år ikke, og synes dermed ikke relevante for UVM:

"i dagens skole er et stigende antal skolebegyndere med problemer af adfærds- og/eller indlæringsmæssig art. For en del af disse børns vedkommende er det nærliggende at

forestille sig, at de i 5-6 års alderen har lidt under *manglende udfordringer*. Med få eller ingen søskende og få legekammerater, med ringe legemuligheder og med forældre, som enten er stærkt pressede af arbejde og lang arbejdsvej, eller som er grebet af håbløshed over arbejdsløshed, vil mange børn blive rastløse, ukoncentrerede og passive” (UVM 1984: 9; fremhævet i originalen).

Manglende udfordringer relateres til familiemæssige forhold og mangel på leg, som gør børnene “rastløse, ukoncentrerede og passive”, og betænkningen understreger, at man i nyere pædagogik søger at nedbryde skellet mellem ‘skoleindlæring’ og mere ‘naturlig indlæring’, som det foregår i hjemmet og børnehaven, hvor børn tilegner sig viden under friere former (UVM 1984: 11).

13 år (og de internationale læseundersøgelser) senere tages skolestarten op igen i udviklingsprogrammet *F2000* (UVM 1997). Der præsenteres et ønske om at intensivere samarbejdet mellem førskoleinstitutioner og skole samt mellem børnehaveklasse, de første klassetrin og fritidsordninger (UVM 1997: F2000, 5.1). Der er sket et skift i artikulationen af dagtilbud, der som samlebetegnelse nu omtales som ‘førskoleinstitutioner’. Problemerne omkring skolestart tematiseres ikke kun i forhold til 5-6 års alderen, men generelt i forhold til tiden før skolen. Endvidere er der sket en ændring i forhold til dagtilbudenes indsats: “Der skal arbejdes på at skabe større sammenhæng mellem de forskellige sektorer ved at arbejde hen imod en skolepædagogik, der i højere grad tager udgangspunkt i det enkelte barns aktuelle forudsætninger og en daginstitutionspædagogik, der forholder sig mere systematisk til stimulering og vækst i børnenes udvikling.” (UVM 1997: 5.1). Nøgleordet er det systematiske arbejde, der skal sikre stimulering og vækst, og som angiveligt vil skabe en bedre sammenhæng med skolen. Samtidig understreges det, at også skolen må ændre sig ved i højere grad at tage udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger og dermed nærme sig dagtilbudene.

Det sidste skridt i retning af primært at se dagtilbud som førskole, kommer med *10-punktsprogrammet*. Det er tydeligt i programmets første punkt om sproglig stimulering (vi vender tilbage til sprogstimulering nedenfor). Nu er det ikke længere et spørgsmål om, hvordan de to områder kan nærme sig hinanden, men hvordan dagtilbudene bliver bedre til at gøre børnene parate til skole. Børnene skal blive mere læringsparate, og for eksempel i børnehaveklassen skal der derfor arbejdes med “børnenes evne til at koncentrere sig, deres sproglige udvikling og hensyntagen til de øvrige elever” (UVM

10.4.2002). En stor del af skolens problemer synes at stamme fra, at børnene ikke er læringsparate. I et indlæg i Jyllandsposten skriver Undervisningsministeren: "Skoletiden skal ikke misbruges på at tisse på larmende børn – og slet ikke i de første år, hvor den grundlæggende indlæring finder sted." og senere "Vi er enige om, at folkeskolen skal yngle fagligt dygtige elever. Det kræver, at de kan få ro til at følge undervisningen" (Tørnæs i Jyllandsposten 13.8.2002). Problemerne med den manglende koncentration og hensynstagen skaber altså en uro, som er ødelæggende for en forbedring af den faglige indlæring, og problemerne menes primært at stamme fra tiden før skolealderen: "De nye tendenser tror jeg primært skyldes, at de nyslåede elever i dag er mindre skoleparate" (Tørnæs i Jyllandsposten 13.8.2002).

Sprog

Sprog er det vigtigste omdrejningspunkt for UVMs krav til dagtilbudene, og i forhold til tosprogede børn endvidere et område, hvor man, siden tilføjesen af § 4a i folkeskoleloven i 96, har haft en formel adgang til dagtilbudsområdet. I en aftale indgået i 96, blev de daværende Social- og Undervisningsministre enige om, at der var behov for en øget indsats overfor børnenes sproglige udvikling i dagtilbud (SM og UVM 1998a: 3).

Nødvendigheden af en sådan indsats skyldtes for det første, "at barnet fra at være i tæt kontakt med forældrene i dagens løb, nu befinder sig i en børnegruppe med få voksne, og dets samspil med dem kan derfor ikke være så intenst, som det var med forældrene. Derfor er det et centralt element i dagtilbudenes arbejde, at man særligt støtter det enkelte barns sproglige udvikling" (SM og UVM 1998a: 8). At sproget er vigtigt, knyttes eksplicit til de internationale læseundersøgelser: "At lægge større vægt på sprog og begrebsdannelse allerede i dagtilbudet, er en god mulighed for at forbedre de senere læsefærdigheder" (SM, UVM 1998a: 8).

Det sproglige element bliver særligt vigtigt i arbejdet med sproglig stimulering for tosprogede børn. Den målrettede sprogstimulering knyttes her tæt til spørgsmålet om en god overgang mellem dagtilbud og skole:

"Dagtilbud såvel som de særlige sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn er gode brobygningssteder for samarbejdet mellem dagtilbud og skolen. Et samarbejde, der indenfor de seneste år er sat øget fokus på, og som er særdeles vigtigt både for tosprogede børn og for deres forældre, hvis der skal skabes en optimal overgang fra dagtilbudet til skolen" (SM, UVM 1999: 4).

Med indførelsen af § 4a i folkeskoleloven er det blevet Undervisningsministeriets opgave at sørge for en sproglig stimulering af tosprogede småbørn. Paragraffen blev skærpet med virkning fra august 1999, således at kommuner "skal tilbyde tosprogede børn, der endnu ikke er påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk" (LBK nr. 730 af 21.7.2000: § 4a). I en vejledning fra 1997 slås det fast, at det er afgørende, at dansktilægnelsen kommer godt i gang inden skolestart, for at børnene kan få fuldt udbytte af undervisningen. Samtidig argumenteres det, at "et tidligt kendskab til dansk kan befordre en positiv selvopfattelse, der er af væsentlig betydning for skolesucces på længere sigt" (SM, UVM 1997: 2). Sprogstimulering er derfor ikke kun noget fagligt, men indgår som en integreret del af det, der andetsteds beskrives som barnets "alsidige personlige udvikling" (UVM 2001: 2-3).

I forhold til sprogstimulering kan den nye regerings *10-punktsprogram*, som nævnt, ses som et yderligere skridt i retning af at forme dagtilbudene i lyset af skolens behov. Første punkt i programmet angår sprogstimulering i børnehaverne, hvor det fremgår, at der skal arbejdes "mere systematisk med at udvikle børnenes sproglige fornemmelse" (UVM 10.4.2002). I aftaleteksten til folkeskoleforliget hedder det endvidere: "En god skolestart er afgørende for barnets udbytte af den videre skolegang. Grundlaget for en god skolestart dannes meget tidligt i det enkelte barns liv. Den målrettede sprogstimulering af småbørnene skal derfor intensiveres" (UVM 2002b: 1).

Det er et gennemgående træk i UVMs diskurs, at koblingen mellem sprogstimulering og det at klare sig bedre i skole ikke er noget, man behøver at argumentere for. Det kommer måske tydeligst til udtryk i forhold til de tosprogede børn. I forhold til integrationsproblematikken er den sproglige dimension således allerede fastgjort som det afgørende aspekt i forhold til en senere integration i skolen. Den sproglige indsats berettiges ikke i forhold til, hvordan børn har det i dagtilbud eller har det med de andre børn, når de leger på gaden etc., men netop i forhold til skole. Når der tales om opbygning af selvtillid og lignende, er det ligeledes for at øge chancen for succesfuld skolegang.

Social arv

Et sidste punkt, der bidrager til at berettige Undervisningsministeriets generelle interesse for dagtilbud, er den nye regerings tema om bruddet med den negative sociale arv. Selvom bruddet med den negative sociale arv primært ligger i forlængelse af SMs diskurs, knytter UVM også temaet til sig. I forbindelse med indholdsbeskrivelsen af

børnehaveklassen understreger Undervisningsministeren, at det drejer sig om, at børnene bliver parate til en koncentreret læringsituation: "De skal arbejde med deres koncentration, med deres motorik, med deres sociale kompetencer. På den måde bliver det i højere grad muligt at bryde den sociale arv, og give alle børn reelle lige muligheder i folkeskolen." (Tørnæs i Politiken 21.3.2002).

At være læringsparat sættes som en forudsætning for at bryde den sociale arv, og at være læringsparat handler om at kunne indgå i skolens sociale situation og dermed være klar til at modtage undervisning. Dermed får Undervisningsministeriet også en rolle at spille i forhold til den sociale arv, hvilket gør UVMs stemme relevant i forhold til sociale spørgsmål generelt, men særligt i forhold til dagtilbudenes udformning. Det manifesteres yderligere med regeringens *En god start til alle børn*, et udspil om at bryde den negative sociale arv lanceret af Undervisningsministeren og Socialministeren i fællesskab. Her hedder det:

"For at sikre at de udsatte børn har den nødvendige ballast til at starte i skolen, skal rammerne for læringen i daginstitutioner være mere bevidst tilrettelagt og styrede. 'Fri leg' kan ikke stå alene. Allerede i børnehaven skal der sættes målrettet ind med sprogstimulering og udvikling af de sociale kompetencer, der er nødvendige i det videre skoleforløb, fx at kunne modtage en kollektiv besked. En god børnehave er også en børnehave, som giver fundamentet for en god skolegang!" (Ministerudvalget 2003: 19).

Dagtilbudene har indtil nu primært været kendetegnet ved fri leg, hvilket ikke er tilstrækkeligt. Der må derfor arbejdes med det bevidst tilrettelagte og styrede, ikke mindst i form af sprogstimulering, og her er det UVM, der viser vejen: "I forlængelse af Undervisningsministeriets arbejde med de fælles mål for folkeskolen og indholdsbeskrivelse for børnehaveklassen skal der arbejdes mod en mere detaljeret beskrivelse af arbejdet med kompetenceudvikling i daginstitutionerne" (Ministerudvalget 2003: 20).

At skabe social mobilitet kræver evne til at kunne honorere skolens krav, hvilket hænger sammen med den måde, børnene rustes til skolen. Det betyder ikke, at skolen ikke også kan forbedre sig i forhold til spørgsmålet om den sociale arv. Som det hedder i *Bredt forlig om fornyelsen af folkeskolen*, skal skolen være rummelig, hvilket udgør en indsats i forhold til at bryde den negative sociale arv (UVM 2002b: 5):

"Alle børn skal have en god start på skolen. En tidlig koordineret indsats i børnehaver og skolestart med fokus på børnenes sproglige udvikling vil bidrage hertil. I en rummelig

folkeskole skal alle børn have mulighed for at lære så meget som muligt, uanset om de har let eller svært ved at lære, uanset hvordan de lærer bedst, uanset deres sociale baggrund, og uanset om der er tale om børn med særlige forudsætninger” (UVM 2002b: 5).

Den gode start handler om den sproglige udvikling, som UVM vil intensivere stimuleringen af. Herefter skal alle kunne lære så meget som muligt. Rummelighed er ikke et spørgsmål om at skabe lighed, men om at der skal være plads til både de gode og dårlige. Det primære spørgsmål i forhold til den negative sociale arv er således, om børn er ordentligt skoleforberedte. Skolens forpligtelse – og ansvar i forhold til at bryde den sociale arv – er at kunne rumme de børn, der kommer ordentligt forberedt til den.

Undervisningsministeriet er altså ikke alene placeret som en central part i forhold til social arv, de bliver også dagsordensættende. Det sker, ved at etablere skolen som en relativ fast størrelse kendetegnet ved faglige krav, der i sig selv ikke er til debat, men som udgør omdrejningspunktet for at kunne rykke op ad den sociale rangstige, og som derved må kaste nyt lys på dagtilbudenes funktion. Dagtilbud er primært førskole, og kan derfor ikke ses som en isoleret enhed, for eksempel organiseret omkring små børns eventuelle behov for fri leg. Med anknytningen til bruddet med den sociale arv, er de forskellige krav, der rejses fra skolens side om forberedelse (forbedring af overgangen og sprogstimuleringen) ikke kun et spørgsmål om at indrette dagtilbudene efter skolens behov. At undlade at gøre noget bliver et svigt i forhold til bruddet med den negative sociale arv.

Kendetegnende for udviklingen i Undervisningsministeriets forhold til læring i dagtilbud er, at det er blevet et område, ministeriet udviser en stadig større interesse for. Indholdet i dagtilbud, og dette indholds relevans i forhold til at løse nogle af skolens problemer, er kommet i stadig stærkere fokus. Både i forhold til overgang, sprogstimulering og til bruddet med den sociale arv, udpeges læring i dagtilbud som afgørende for det, der kan foregå i skolen. UVM står dog over for nogle problemer i forsøget på at medvirke til at forme, hvad læring skal være i dagtilbud. Det vigtigste er, som vi tidligere har nævnt, at ministeriet bevæger sig ind på et område, det kun i begrænset omfang har formel indflydelse på. Det andet problem er, at ministeriets artikulation af læring, må antages at støde på modstand, fordi skole ofte fungerer som det, dagtilbud etableres som forskel til.

Dilemmaer og Undervisningsministeriets læringsbegreb

Vi skal nu se nærmere på, hvordan UVM indholdsudfylder læringsbegrebet i forhold til kravene til dagtilbud. Vi har allerede set, at systematik og faglighed er centrale elementer,

men disse artikuleres indenfor en overordnet ramme af et bredt læringsbegreb. Det synes, som om denne artikulation sker på baggrund af, at drejningen af dagtilbud mod skoleforberedelse kan forventes at møde modstand. Den nuværende minister formulerer sig for eksempel på følgende måde: "Tættere dialog og samarbejde mellem skolerne og daginstitutionerne skal mindske kulturforskellen, der i øjeblikket er mellem børnepasningsinstitutionen og skolen, uden at vi dog på nogen måde skal have kæft, trit og retning. De små skal have lov til at være børn." (Tørnæs i Jyllandsposten 13.8.2002). Det handler om at mindske kulturforskelle, og det skal ske på en måde, der tillader 'de små at være børn'. Den forventede modstand imødegås gennem en karakteristisk dobbelthed i argumentationen. På den ene side fremhæves feltets selvforståelse af, hvad det vil sige at være barn, men på den anden side introduceres nødvendigheden af en korrektion af hidtidig praksis.

Denne nødvendighed fører til, at den nævnte forståelse af, hvad det vil sige at være barn, ikke bare kan fastholdes, men må reartikuleres. At rette dagtilbud mere mod skolens behov, handler derfor ikke kun om, at det er godt for skolen, og at det bryder med den negative sociale arv, men også om at det er godt for barnet. Den tættere relation mellem dagtilbud og skole udgør ikke et overgreb mod børnene. Tværtimod vil den understøtte en del af barnets naturlighed:

"Mit klare indtryk er, at en meget stor del af eleverne både kan skrive deres eget navn og tælle til ti, inden de begynder i skolen. Den entusiasme og læringsvillighed, som et barn med et stykke papir og en blyant udtrykker, skal vi stimulere og arbejde videre med. For bogstaver og tal er på ingen måde børn fremmede. Snarere tværtimod" (Tørnæs i Politiken 21.3.2002).

Barnet har en naturlig lyst til at lære, så øget fokus på læring, som forberedelse til skole, er ikke noget fremmed eller udefrakommende, der truer den gode barndom. Barnet skal stimuleres, og der skal arbejdes målrettet, men læringsvilligheden er der fra starten. På denne måde demonteres den trussel, Undervisningsministeriets formulering af læring kunne udgøre mod den gode barndom.

Omsorg og undervisning som fredelig forskel

Det første led i demonteringen af læringsbegrebets trussel er at problematisere den gængse skelnen mellem omsorg og undervisning. Som det siges i et interview: "Den er for hårdt optrukket, og i virkeligheden lidt umulig, diskussionen om: Hvad er undervisning? Og

hvornår udvikler vi? Og hvornår passer vi? Og hvornår drager vi omsorg? Og hvornår sikrer vi børnenes trivsel?” (UVM 1) og videre:

“Skolen har jo også omsorg og pasning som en del af sin opgave. ... Det handler om elevernes alsidige, personlige udvikling. Så ved jeg godt, at i diskussionen mellem pædagoger og lærere, der hedder det, at ‘lærerne underviser og pædagogerne opdrager og nurser’. Men sådan kan man altså ikke stille det op, for pædagoger underviser jo også. Måske mener de det ikke selv, men det gør de jo” (UVM 1).

Pædagogerne tror måske, at det kun er lærerne, der underviser, men det er ikke tilfældet. Også pædagogerne underviser, hvad man for eksempel har taget konsekvensen af i Sverige: “eksempelvis i Sverige har de også småbørnsaspektet med. De kalder sig jo førskolelærere fra de mindste alderstrin. Og hele småbørnsområdet ligger inden under Undervisningsministeriets ressort” (UVM 1). Til gengæld kan pædagogerne så ikke få patent på omsorg. Det er også noget, der kendetegner skolen. Så modsætningen mellem lærere og pædagoger kan ikke stilles så skarpt op, som pædagogerne selv søger at gøre. Det bedste eksempel er indsatsen overfor de tosprogede børn: “der er der jo ikke den der berøringsangst med hensyn til at undervise, for tosprogede skal undervises fra de er fire. Så der snakker man rask væk undervisning” (UVM 1). Derfor burde der heller ikke være berøringsangst, når det gælder andre børn i alderen 0-6 år.

Det næste skridt i demonteringen af truslen er en forskydning af distinktionen mellem omsorg og undervisning, så forskellen ikke angår undervisning eller læring som sådan, men gammeldags undervisning. Det understreges, at der ikke er tale om “undervisning i en dødsyng traditionel skoleforstand. Det der billede af tre lange rækker, som nogen får på nethinden, når de snakker undervisning” (UVM 1). Modsætningen mellem omsorg og undervisning forskydes således, så omsorg ikke står i modsætning til den nye skole, men til den gammeldags undervisning, som den blev praktiseret i en gammeldags skole. Problemerne, som mange forbinder med skoleforberedelse og dermed med læring eller undervisning, er ikke reelle, fordi de er baserede på en gammeldags forestilling om skolen. Forskydningen af distinktionen mellem omsorg og undervisning løser imidlertid ikke Undervisningsministeriets behov for, at der bliver tilført noget nyt til dagtilbudene. Behovet for at tilføje noget nyt artikuleres i UVMs diskurs ved at vise, at det nye (systematikken) sagtens kan forenes med leg, og ikke mindst, at gode førskoleinstitutioner er nogle, der indeholder en sådan forening. Ulla Tørnæs giver i

følgende citat et bud på forskellen mellem en god og en mindre god børnehaveklasse: “På nogle skoler leger og arbejder eleverne meget systematisk med tal og bogstaver og bliver allerede i børnehaveklassen ferme til at jonglere med den nye viden. I andre børnehaveklasse bærer dagene mere præg af at være forlængelse af børnehaven” (Tørnæs i Dagbladet 21.3.2002). Børnehaverne karakteriseres ved at mangle systematik, tal og bogstaver. Det gøres tydeligt, hvad det er, der skal tilføres børnehaven samtidig med, at det markeres, at det ikke vil fratage børnene muligheden for at lege. På denne måde forskydes forskellen mellem leg og systematisk læring, til en forskel mellem den gode og den dårlige førskole, hvor den gode førskole forener legen med det systematiske. På den måde introduceres behovet for noget nyt i dagtilbudene samtidig med, at det eventuelle trusselsbillede af UVMs position demonteres.

Faglighed og alsidig udvikling

Den dobbelthed, der ligger i på den ene side at fastholde en forskel – som markerer en mangel ved den måde, som dagtilbudene fungerer på i dag – og samtidig gøre den til en fredelig forskel, så de to sider let kan forenes, går igen i forhold til begrebsparret faglighed-alsidig udvikling. Også her drejer det sig om, at få modsætningen til at forsvinde i forhold til den kritik, man antager at møde, samtidig med at den aktiveres i andre sammenhænge, for at kunne fastholde kravet om forandring af dagtilbudsområdet. Diskussionen af faglighed er tydeligst i UVMs udspil om skolen, men får også effekter på dagtilbudsområdet.

Inden for de seneste år er der sket et skift i den måde, UVM melder ud om forholdet mellem faglighed og alsidig personlig udvikling. I argumentationen for *Klare mål*,³¹ som den tidligere Undervisningsminister tog initiativ til i 2001, hedder det, at der skal ske “en konkretisering af forventningerne til, hvad børnene har lært på de forskellige klassetrin, således at progressionen i folkeskolen tydeliggøres.” Det understreges, at undervisningen skal fremme elevernes alsidige, personlige udvikling og trivsel (UVM 26.2.2001). *Klare mål* fortsættes under den nuværende Undervisningsminister, men i 2002 hedder det, “at projektet bør resultere i en præcisering af det faglige niveau i folkeskolen” og senere omtales *Klare mål* som et redskab, der skal understøtte den faglige progression (UVM 14.1.2002). I *10-punktsprogrammet* hedder det, at “Målet er, at børnene bliver bedre til at

³¹ *Klare mål* er et initiativ, hvor målet var, at folkeskolen skulle arbejde med gennemskuelige og forståelige slutmål for elevernes faglige, personlige og sociale udvikling.

læse, skrive og regne samtidig med, at de fortsat er glade for at gå i skole og styrker deres alsidige personlige udvikling.” (Tørnæs i UVM 10.4.2002). Citatet sætter en rangorden, hvor det faglige er det primære, mens trivsel og personlig alsidig udvikling fremstår som sekundære mål. Fagligheden sættes som skolens vigtigste opgave, men den faglige indlæring må ikke forringe børnenes trivsel eller alsidige udvikling. At børn skal ‘være glade’, er stadigvæk en central værdi. Pointen er, at faglighed uproblematisk kan integreres i ‘et godt barneliv’. Alligevel kommer det faglige til at fremstå som en latent trussel imod alsidigheden, og denne trussel bliver det afgørende for Undervisningsministeriet at neutralisere. Derfor må modsætningen faglighed-alsidighed reformuleres, så de ikke længere er modsætninger, men fredelige forskelle. Eller, som det hedder i forordet til *Klare mål* om den alsidige personlige udvikling: ”Valget står ikke mellem, på den ene side, en faglig stærk skole – hvor eleverne ikke bryder sig om at være – eller på den anden side, en skole, hvor eleverne trives godt, fordi der ikke stilles krav” (Tørnæs i UVM 2002a: 5).

I forhold til dagtilbudsområdet er nødvendigheden af at demontere modsætningen mellem den alsidige personlige udvikling og det faglige yderligere skærpet. Løsningen på dette dilemma er konstruktionen af et bredt læringsbegreb, som ‘går på to ben’ og integrerer både det alsidige personlige og det faglige:

“Læringsbegrebet, som det kommer til udtryk i målsætningerne for folkeskolen, er bredere end det måske er kommet til udtryk i dagspressen. De første kritiske røster om målene, gik netop på at ‘nu får vi en gold skole, der bare vil fylde viden på eleverne’, og ‘hvad med alt det, vi egentlig er stolte af i Danmark, elevernes selvstændighed, deres kritiske holdning, deres lyst til at lære, deres selvtillid og så videre? Det er jo også der, hvor vi har klaret os rigtig flot i internationale undersøgelser. Alt det, vil vi jo ikke slippe, og det har ministeren også hele tiden meldt ud: at der må gås på begge ben.” (UVM 2).

Metaforen med at ‘gå på begge ben’ indeholder således en forsikring om, at man fokuserer på alsidighed og personlig udvikling, men samtidig også en kritik af tidligere tiders manglende faglighed – hvor man kun ‘gik på ét ben’. Det brede læringsbegreb bliver det, der sikrer udviklingen af det ‘hele barn’, hvilket vil sige en udvikling af “*både* det intellektuelle og det følelsesmæssige og det sociale” (UVM 2). I og med at der ikke er tale om modsætninger, men fredelige forskelle, kan den øgede fokus på faglighed præsenteres som det, der netop sikrer helheden.

Det brede læringsbegreb og dagtilbud

Det er det brede læringsbegreb, der gør det muligt for Undervisningsministeriet at blive spiller på dagtilbudsområdet, fordi det på én og samme tid gør modsætningen mellem det personlige, det omsorgsmæssige og det faglige til en fredelig forskel og introducerer et nyt krav om faglighed til dagtilbudene:

“Min fornemmelse er, at læringsbegrebet i forhold til dagtilbud er stort set det samme, som det vi bruger i forhold til børnehaveklassen. Jeg kan ikke se den store diskrepans. Forskellen mellem børnehaveklasse og børnehaven, det er jo for det første, at børnene er lidt ældre. Og for det andet at i børnehaveklassen er de inde i en folkeskole. Men folkeskolen er jo underlagt en formålsparagraf, som hænger ret godt sammen med formålsparagraffen for lov om social service. De ligner hinanden mere end de adskiller sig fra hinanden, bortset fra at der ikke er demokrati med i formålsparagraffen for serviceloven” (UVM 1).

Læring i børnehaven og i skolens børnehaveklasse er ikke forskellige ting. Børnenes alder skal ikke ses som afgørende for det lærings syn, der skal anvendes, og derved forsvinder det væsentligste argument for, at Undervisningsministeriets læringsopfattelse ikke skulle være relevant for dagtilbudsområdet. Det bindes yderligere op på en sammenhæng mellem de lovgivningsmæssige rammer for de to områder. Faktisk er det formålsparagraffen i loven for social service, der er mangelfuld, ikke folkeskolelovens. Den egentlige forskel mellem skole og dagtilbud er graden af målstyring: “I skolen er det meget udpræget, at vi ved, at børnene går i skole for at lære noget bestemt, et indhold som er politisk bestemt. I folkeskolen kan man ikke sige at ‘nu finder vi ud af, hvad vi skal lave i dag’. Den målstyring af indholdet, har de jo ikke i nær samme grad i børneinstitutioner, så derfor er det måske mindre synligt, hvad det er, der skal foregå” (UVM 1).

Den mindre målstyring af dagtilbudene betyder, at det ikke er tydeligt, hvad der foregår med børnene i det daglige arbejde. Det, der skal tilføjes området, er derfor ikke mindst en synliggørelse af de mål, der skal arbejdes efter. Denne synliggørelse af målsætningen kommer så til at betyde en styrkelse af det faglige element. Inspirationen til det mere målrettede arbejde og de mere fastlagte krav til indholdet, som dagtilbudene mangler i dag, kan de hente fra skolen. Det vil ikke være en trussel mod dagtilbudene, fordi skolerne allerede er baserede på et bredt læringsbegreb:

“Altså, jeg ser ikke den store forskel mellem læring i børnehaverne og læring i skolerne, bortset fra, at skolen har et fremmedbestemt indhold, som børnene skal lære. Men det er jo også sådan, at vi som forældre meget gerne vil sørge for, at vores børn er forberedt så godt som muligt, at de klarer sig så godt som muligt. Og det er da meget positivt, at man er begyndt at se småbørnsområdet og de første skoleår, som noget der hænger sammen. Det har børnene da kun godt af. Ligesom det er positivt, at man på skoleområdet er blevet opmærksom på, at de ikke starter institutionslivet, når de starter i skolen. De kommer fra et sted, hvor de har lært en frygtelig masse” (UVM 1).

En øget inspiration fra skolen vil føre til større sammentænkning af børns liv. Modsætningen til læring og målstyring er derfor ikke fri leg og alsidig udvikling, men manglende sammentænkning. Og sammentænkningen formuleres som både et forældrekrav, og som noget der er godt for børnene. Dog handler det ikke kun om, at dagtilbudet skal ændres, men også om, at skolen skal være bevidst om den lærdom, som børnene kommer med fra dagtilbudene. Opdelingen mellem dagtilbud og skole nedtones til fordel for en opfattelse af et samlet forløb. Med udgangspunkt i et bredt læringsbegreb, som er fælles for dagtilbud og skole, artikuleres folkeskolens klare mål for den alsidige personlige udvikling som et godt udgangspunkt for sammentænkningen af skole og dagtilbud (UVM 2002a: 10). Eller som det udtrykkes i et interview:

“når jeg er ude og holde oplæg siger jeg til pædagogerne, at på det, der hedder elevernes alsidige personlige udvikling, er der jo en kobling og et naturligt samarbejdsområde. Jeg anbefaler dem at de bruger tredelingen - lære på mange måder, lyst til at lære, lære sammen med andre - og gør den til deres. Mit indtryk er, at det forstår man godt, og man er for så vidt også enig” (UVM 1).

Den alsidige personlige udvikling er den samme, som der foregår i dagtilbud, og derfor kan folkeskolens klare mål for elevernes alsidige personlige udvikling udgøre et godt udgangspunkt for pædagogerne på dagtilbudsområdet. Undervisningsministeriets adgang til dagtilbudsområdet er berettiget, og ministeriets brede læringsbegreb er etableret som et værdifuldt afsæt for arbejdet med læring i dagtilbud.

Konklusion: Undervisningsministeriet og ækvivalenskæderne

Undervisningsministeriets centrale dilemma består i at få adgang til et område, der dels ikke ligger under dets ressort, dels i vid udstrækning har fået sin selvforståelse gennem sin afgrænsning fra skolen. Løsningen på dette dilemma sker gennem en artikulering af et

bredt læringsbegreb, der gør modsætningen mellem faglighed og alsidig, personlig udvikling til en fredelig forskel, og samtidig fastholder nødvendigheden af tilføjelsen af noget nyt til dagtilbudsområdet.

En forskel til Socialministeriet er, at UVMs diskurs ikke indholdsmæssigt har udviklet sig så meget. Det nye består i, at dens relevans forskydes eller udvides til at gælde en aldersgruppe, den ikke tidligere har været rettet mod. De 0-6 årige er ikke længere udenfor diskursens rækkevidde. Diskursens begyndelsespunkt, der tidligere har været de 6-7 åriges skoleparathed, er forskudt til at være førskolealderen i sin helhed. Graden af skoleparathed er ikke længere blot et resultat af en udviklingsproces, andre har kontrol over, og som skolen (og UVM) må tage til efterretning, men i stigende grad noget, UVM selv bidrager til formning af. Dette medfører, at afstanden mellem de to områder gøres til et gradsspørgsmål eller helt søges opløst. Dagtilbudsområdet kan derfor ikke legitimt nøjes med at fokusere på sig selv med henvisning til, hvad der er godt for de 0-6 årige, som for eksempel leg, trivsel og udvikling. Det må åbne sig for skolens krav og indrette sig på udefrakommende målstyring, sprogstimulering og faglighed generelt.

Undervisningsministeriet taler ud fra en position, der er tæt på at kunne kaldes en artikulation af ækvivalenskæden faglighed-(ind)læring. Konsekvent prøver de dog at overvinde modsætningen til modpositionen (leg-udvikling) og artikulere de to ækvivalenskæder ind i en fredelig forskelsrelation og netop ikke som gensidigt udelukkende. UVMs diskurs søger, med udgangspunkt i det faglige og voksenstyrede, at indoptage elementerne leg-udvikling og koble dem til sig. Derved kommer UVM til at fremtræde som dem, der ikke ensidigt fokuserer på én del af barnets læring, men på begge dele. Ikke kun det legende eller omsorgskrævende barn, men også det faglige barn, en side der manglede før.

6. KL: kvalitetsudvikling af børns udvikling

Også for KL er det kendetegnende, hvordan organisationen i løbet af 90'erne bevæger sig fra et pasningssynspunkt til en position, hvor indholdet af dagtilbudene står centralt. Dette brud finder sted i slutningen af 90'erne og markeres tydeligst med en hel række af publikationer fra 1997. Traditionelt har KL mest forholdt sig til den økonomiske side af dagtilbudene, og diskussionen har drejet sig om, hvordan antallet af pladser kunne sikres uden øgede udgifter. De økonomiske argumenter forsvinder ikke efter 97, men de skifter karakter. De formuleres nu ikke så meget som et spørgsmål om begrænsning af ressourcer, men mere som et argument om, at når samfundet bruger så mange penge på området, må kvaliteten i tilbudet sikres og ikke mindst kunne dokumenteres. Som vi skal se, er det børns læring eller udvikling, KL peger på som omdrejningspunkt for en sådan kvalitetsudvikling af dagtilbudsområdet. KLs position i forhold til læring på dagtilbudsområdet kan derfor betegnes som 'kvalitetsudvikling af børns udvikling'.

Vi havde også gjort os nogle forhåndsantagelser om KL. Den første var, at tiltag på dagtilbudsområdet måtte relateres til den mere generelle styringsdiskussion for det kommunale område. En indholdsdiskussion af dagtilbud måtte artikuleres i overensstemmelse med de nye styringsformer (mål og ramme, NPM), og vi antog, at læring i et vist omfang 'bød sig til' som en størrelse, der mødte nogle af disse styringsmæssige krav. Den næste forhåndsantagelse var, at det afgørende for KL – knudepunktet i organisationens diskurs – var fastholdelsen af det kommunale selvstyre. I forhold hertil kunne der være tale om et potentielt dilemma, fordi krav om læring – og ikke mindst om vurdering af målopfyldelse – risikerer at ende i noget, der minder om centrale krav og dermed i et potentielt modsætningsforhold til selvstyret. Som det sidste indgik det forhold, at kommunerne er arbejdsgivere for personalet i dagtilbudene, og vi antog derfor også, at KL ville udvise en vis grad af forsigtighed i forhold til udmeldinger, der kunne vise sig at være for langt fra disse medarbejderes synspunkter.

KL står derfor ligesom UVM overfor visse institutionelt betingede dilemmaer, men af en anden karakter. Problemet er ikke, at KL har et behov for at beskæftige sig med et felt, de ikke har formelle kompetencer over, men mere at de interesser, organisationen søger at varetage, i dette tilfælde er så forskellige, at der er grænser for, hvor entydige positioner organisationen kan lægge sig fast på. Som vi skal se, er det rent faktisk disse dilemmaer, KL søger at favne i deres konstruktion af læring i dagtilbud. Vi starter med at kigge

nærmere på den historiske udvikling af, hvordan pasning trænges i baggrunden til fordel for udvikling. Derefter ser vi på, hvordan KLs strategi for læring og udvikling konkret udspiller sig.

Baggrund og historik

Som sagt, er det ikke før slutningen af 90'erne, at det bliver centralt for KL at beskæftige sig med indholdet af dagtilbud. Det viser sig alene ved antallet af publikationer, hvor det indtil dette tidspunkt er begrænset, hvad der er udgivet om indholdet i dagtilbud, så er der herefter nærmest tale om et boom. I midten af 80'erne tematiseres området primært økonomisk. På grund af "den økonomiske stramning i samfundet" er der opstået et "behov for omstilling" (KL 1984: 3). Denne omstilling har ikke noget at gøre med indholdet i dagtilbudene, men om at finde mere effektive måder at levere 'pasningsservicen' på. Dagtilbud varetager en pasningsmæssig funktion og benævnes i forlængelse heraf for eksempel 'dagforanstaltning' (KL 1984) eller 'dagpasning' (KL 1985). Hele argumentationen i disse pjecer er rettet mod, hvorvidt offentlig pasning som sådan er en god ide, *om* vi skal have pasning, og kun i meget begrænset omfang, *hvordan* denne pasning så skal udformes. Det er tydeligt, at forestillingen om hvem servicen er rettet mod, er forældrene og ikke børnene. Det er forældrene, der har et problem med at få passet deres børn, ikke børnene der har et behov for at blive udviklet. I forbindelse med fritidstilbud hedder det for eksempel, at dette tilbud har et "pædagogisk indhold der lægger meget vægt på børnenes tryghed og kontrol med børnenes færden" (KL 1984: 34).

Indholdsdiskussionen kommer primært op i forbindelse med udpegningen af det socialpædagogiske sigte, som dagforanstaltningerne også har:

"Andre forhold kan gøre ophold i en dagforanstaltning til en nødvendighed. Børnenes familie- og voksenkontakt er faldende og mange familier mærker stressen i dagligdagen, hvilket påvirker børnenes socialiseringsmuligheder. Daginstitutionerne fungerer i denne situation som en korrektionsfaktor, som retter op på de mest elementære mangler. De mange splittede familier skaber et lignende behov." (KL 1984: 14).

Dagtilbud varetager en pasning, der ellers skulle foregå i hjemmene. På grund af overtagelsen af denne opgave fra familierne kan de være med til at rette op på de mangler, der formodes at være i socialt belastede hjem. Også det sociale sigte begrundes økonomisk med, at de stigende priser på døgnanbringelser kunne begrænses gennem en yderligere brug af dagtilbudet som forebyggende foranstaltning (KL 1984: 59).

Nogle af de indholdsmæssige elementer, der senere skal få den afgørende vægt, begynder at dukke op i starten af 90'erne. Udgangspunktet er dog stadig det økonomiske aspekt, i form af en efterspørgsel efter pladser der overstiger udbuddet (KL 1993a: 6). Forældrene udpeges stadig som de centrale modtagere af ydelsen, men tematiseres nu som nogle, der ikke kun efterspørger pasning, men også kvalitet (KL 1993a: 35). Det er i forbindelse med det øgede fokus på kvalitet, som primært er rettet mod fleksibilitet og nedbringelse af ventelisterne, at indholdet artikuleres. Der formuleres et ønske om, at børnene stimuleres og indgår i et trygt miljø (KL 1991: 4,25ff, 45f.; KL 1993a: 31). Her ser vi de første ansatser til at se pasning som mere end primært en arbejdsmarkedsforanstaltning, men det udviklende og stimulerende i det pædagogiske arbejde relateres fortsat til forældrene efterspørgsel og ikke, som det senere bliver tilfældet, til børnenes behov eller samfundets krav.

Der er dog blevet åbnet for en kvalitets- eller indholdsdebat, og i en pjece fra 91 påpeges det, at "kvaliteten i kommunens dagpasningstilbud" dannes tilsammen af strukturen og de pædagogiske processer (KL 1991: 45). Dagtilbudenes socialiserende og udviklingsmæssige indhold sættes på dagsordenen (Ibid.: 45f, 53f), men det er sigende, at introduktionen af indholdet som et relevant emne sker under følgende forbehold: "Mange politikere, embedsmænd og institutionsledere vil nok sætte spørgsmålstegn ved, om det herudover er nødvendigt at drøfte og fastsætte mål for indholdet" (KL 1991: 51).

I 1997 kan man ikke længere sætte spørgsmålstegn ved, om målsætningerne for indholdet er vigtigt. Nu fremstår det som et etableret faktum, at kommunalpolitikere må "formulere en række krav til indholdet og kvaliteten i dagpasningstilbudene" (KL 1997e: 25). I starten af 90'erne synes kvalitet at være et løst defineret udtryk, som bruges i forskellige sammenhænge uden særlige forsøg på indholdsbestemmelse, men fra slutningen af 90'erne sker der en højere grad af fastsættelse. I 1997 udgiver KL en hel række pjecer og håndbøger, som skal sætte indholdet af dagtilbudene på dagsordenen. Nu står kvalitet centralt og bruges i stigende grad i sammenhæng med begrebet udvikling. Kvalitetsudvikling bliver udtryk for en bestemt arbejdsmetode, der kobler en ressourcemæssig styring sammen med et fokus på indholdet. Læring dukker op som et begreb hos KL i forbindelse med den stigende opmærksomhed mod indholdet (jævnfør KL 1997a; KL 1997b), uden at det dog kan siges at være et centralt begreb hos KL.

For KL er det afgørende ved kvalitetsudvikling i denne forbindelse, at det er en måde at styre på, som kan gøre området bedre: "Kvalitetsudviklingen er blevet et modeord, men deri ligger der også veje til at gøre ting bedre – lokalt" (KL 1997e: 8). Understregningen af det lokale er værd at bide mærke i. I såvel 80'erne som starten af 90'erne sættes det lokale selvstyre primært i forhold til en forståelse af dagtilbud som pasningsforanstaltning. Den lokale selvbestemmelsesret på området har været vigtig, fordi den demografiske udvikling og beskæftigelsesgrad er forskellig, hvilket har givet forskellige behov for pasning (KL 1984: 11ff.; KL 1991: 8f.). Idet dagtilbud bliver noget andet og mere end pasning, synes disse argumenter imidlertid at træde i baggrunden. Kvalitetsudvikling som en arbejdsmetode, der skal forbedre styringen på området, er ikke i udgangspunktet tæt knyttet til fastholdelse af selvstyret. Som vi skal se, er kvalitetsudvikling mere relateret til den mangel på (byråds-) styring, som decentraliseringen til institutionerne angives at have medført (KL 1998: 37). At kvalitetsudvikling trækkes frem som metoden til at gøre tingene bedre 'lokalt', kunne pege på en potentiel konflikt, der opstår med skiftet i diskursen i slutningen af 90'erne. På den ene side gøres der brug af argumenter om et behov for opsætning af mål og øget styring for at sikre kvalitetsudviklingen. På den anden side skal det netop ikke være en central (statslig) men en lokal styring, som dog ikke længere (udelukkende) kan begrundes med traditionelle argumenter om forskellige forhold for kommunerne af for eksempel demografisk art. Det er, som vi tidligere påpegede, primært omkring dette dilemma, at læring artikuleres i KLs diskurs.

Dilemmaer og KLs læringsbegreb

Som organisation er KL ikke rettet mod læring som sådan men ser snarere spørgsmålet om kvalitet og indhold i dagtilbud som en del af et mere generelt spørgsmål om styring. Op igennem 80'erne er der eksperimenteret med nye styringsformer, primært omkring en økonomisk decentralisering eller rammestyring af de enkelte institutioner. Denne decentralisering bliver i et vist omfang oplevet som tab af styring for byrådene: "I lyset af den stadigt mere omfattende decentralisering i kommunerne er der imidlertid opstået behov for yderligere instrumenter til politisk styring af institutionerne" (KL 1998: 37). Svaret på det behov er den politiske målstyring, der går ud over et snævert fokus på begrænsning af ressourcer, og i stedet giver nogle bud på, hvad det så er, man vil have for sine penge.

Termen for denne måde at styre på er 'kvalitetsudvikling': "Kvalitetsudvikling betyder, at man permanent og systematisk arbejder med at forbedre kvaliteten – ved at formulere mål for sine kerneydelser, og ved at kontrollere målopfyldelsen, fordi kvalitet er målopfyldelse" (KL 1997c: 24). Samtidig understreges det imidlertid, at "målet er kun nået på tilfredsstillende vis, hvis man har nået det med de aktiviteter og det ressourceforbrug, som man forudsatte, da målene blev formuleret" (KL 1997c: 14). Det økonomiske argument om at begrænse ressourceforbruget er ikke forsvundet, men sættes ikke som det primære. Det primære er at udvikle kvaliteten uden at øge omkostningerne.

Kvalitetsudvikling kan betragtes som nogle bestemte metodiske principper eller redskaber til at sikre styring. Som styringsform henter principperne sin begrundelse i, at såvel borgere, brugere og politikere skal have noget for deres penge, samt vide hvad de får for dem. Dette 'noget' finder sin mere konkrete reference i begrebet 'indhold':

"De tidligere decentraliseringsmodeller havde den svaghed at styringen af indholdssiden ikke var stærk nok. De styringsværktøjer, der anvendes i dag, supplerer de gamle modeller ved at arbejde meget konkret med mål og ved at stille krav til ydelsernes resultat. De nyeste styringsværktøjer er derved også blevet værktøjer til kvalitetsudvikling." (KL 2000: 18)

For en organisation som KL er der klare gevinster ved at formulere det væsentligste styringsprincip som kvalitetsudvikling, der så kan præsenteres som redskaber eller metoder. Det tillader organisationen på én og samme tid, at spille ud med tilbud og opfordringer til de enkelte kommuner om at benytte nogle bestemte (målstyrings-) redskaber, men samtidig at holde det konkrete indhold (hvad det er, der er kvalitet) tilpas åbent til, at de kommunale forskelle kan respekteres.

I forhold til dagtilbudsområdet begrundes kvalitetsudvikling med det almene ved tilbudet: "Dagtilbuddene må siges at have fået en stor plads i almindelige børns opvækst. Derfor er det helt essentielt, at indsatsen i forhold til børnene er præciseret i kvalitetsmål, og at man på grundlag af kvalitetsmålene vurderer resultaterne af en given indsats" (KL 1999: 3). De fleste børn går i dagtilbud, og de fleste børn er der mange timer hver dag. Men der er også et økonomisk ræsonnement: "Når vi bruger så mange penge på dagtilbud eller på folkeskolen, så må vi også spørge, hvad får vi ud af det? Og der er det ikke tilstrækkeligt at sige, at vi får passet vores børn. Der skal også være et udviklingsperspektiv ..." (KL 1). Kvalitetsudviklingen kædes sammen med tanken om 'value for money'. Når der anvendes

mange ressourcer på et område, så skal der også komme nogle resultater ud af det. De resultater, man skal vise, skal være af værdi, og resultatet 'pasning' er ikke noget, der tæller.

Når pasning forsvinder som (tilstrækkelig) kvalitetsstandard, må der sættes noget nyt i stedet. Det bliver nødvendigt at svare på, hvad kvalitet så egentlig er på dette område, og ikke mindst hvilken type kvalitetsudvikling, der lader sig præcisere i resultatmål, der muliggør en efterfølgende vurdering. I KLs forståelse er kvalitet at forholde sig til, hvad vi som samfund ønsker med dagtilbud, hvilket vil sige, hvad vi ønsker, at børnene skal få ud af tiden i institutionen. Og det er her, udvikling eller læring dukker op som en brugbar størrelse:

“Der er mange forskellige kvalitetsdimensioner, men man må jo i hvert fald forholde sig til, hvad man skal med børnene i den tid, de er i dagtilbud. Det er jo barnets start på dets hverdag i samfundet. Det er der, de er læringsparate. Det er der, at der sker noget i børns udvikling. Derfor har samfundet en berettiget forventning om, at de faktisk lærer noget.” (KL 2).

Som samfund har vi en forventning om, at der sker noget med børnene i den tid, de er i dagtilbud – at de lærer noget. KLs opgave er at formidle forskellige metoder eller redskaber til at sikre, at det sker, og ikke mindst til at det følges op og dokumenteres:

“KL udgav pjecen *Fokus på resultater – metoder til resultatvurdering i dagtilbud*, hvor vi netop tog nogle eksempler fra kommuner, som arbejder med udviklingsmål, og sagde jamen, så må I følge op på dem. Hvis I har nogen mål, så må I også gå ind og undersøge, om børnene så rent faktisk udvikler sig på de her punkter” (KL 1).

Læring som indikation på målrettet udvikling

Kvalitetsudvikling indebærer altså en kommunal styring af dagtilbudenes indhold. Der peges på udvikling, men KL går ikke direkte ind og definerer, hvad indholdet nærmere kunne være. Tværtimod er det vigtigt at efterlade rum til, at det kan udfyldes af de enkelte lokale aktører: “fordi, derved får du diskussionen om alt det her ... og for os er det jo i virkeligheden vigtigt, at man får skabt en opmærksomhed om, at man vil nogen bestemte ting, mere end det er nogen ganske firkantede ting, som alle gør” (KL 1). Kvalitetsudvikling er en arbejds metode, der skal virke katalyserende for arbejdet med indholdet i dagtilbud i

den enkelte kommune uden at være dikterende i forhold til, hvad denne kommune måtte have af mål og prioriteringer på området.

Det kan imidlertid placere KL i en potentiel konflikt. På den ene side er det vigtigt at markere sig på banen i forhold til indholdet af dagtilbud. Af hensyn til det kommunale selvstyre er det på den anden side et problem at fastsætte mere præcist, hvad dette indhold skal være. Læring kan i denne forbindelse indikere en udvikling, der er styr på, det vil sige en målrettet udvikling; "politisk siger vi, at det gælder om at finde de positive elementer i et barn ... om at udvikle børnene derfra, hvor de er. Og læringssynet går på at sætte individuelle mål for det enkelte barn. Sådan at der hele tiden er en form for progression" (KL 1).

Læring peger i retning af det målrettede arbejde, som karakteriserer den kvalitetsudviklende styring, fordi det kan knyttes til en fortløbende progression i arbejdet med børnenes udvikling. Kvalitetsudvikling betyder at arbejde med at opsætte mål og følge op på disse, og her byder læring sig til på en anden måde end begreber som tryghed og omsorg.

"Hvis man accepterer at forlade omsorg eller pasning som det primære indholdsmæssige begreb for dagtilbudet, hvad sætter man så i stedet? Så sætter man det, at der skal ske noget med børnene. Hvad er det, der skal ske? Jamen de skal jo lære noget ...

Omsorgsbegrebet har traditionelt fyldt meget, men der er ikke rigtigt noget at hente der i udviklingen af kvaliteten" (KL 2).

Det er også sigende, at i KLs operationalisering af, hvordan der kan arbejdes med kvalitetsudvikling på dagtilbudsområdet, bliver tryghed og omsorg fremstillet som værdier, mens læring (hvad skal barnet kunne?) og udvikling (personlighedsegenskaber, som barnet skal udvikle) fremstilles som det faglige indhold, der skal føre frem mod opfyldelsen af de kommunale politiske målsætninger (KL 1997b: 14; Fokus 2002: 11).

Til forskel fra omsorg og tryghed harmonerer læring således med flere af de elementer, der indgår i kvalitetsudvikling, og kan derfor blive en indikation af den vej, man gerne vil gå. Men kun en indikation. Læring er ikke et centralt begreb hos KL, og det er ikke et begreb, der er endelig fastsat. Som det bliver påpeget i et interview: "Når du bruger læring, bruger du et andet ord, end vi sædvanligvis gør. Vi bruger udvikling. Men det skal ikke skille os ad, det er jo det, vi taler om. Det er vel i høj grad kvaliteten i indholdet, det handler om" (KL 1). Citatet illustrerer, at det afgørende er kvaliteten i indholdet. Om det i den

forbindelse er udvikling eller læring, synes mindre afgørende. Det afgørende er, at der udtrykkes en progression, som kan anvendes i forhold til kvalitetsudvikling. Læring kan nok siges at indikere det målrettede i højere grad end udvikling, og er da også det udtryk, der bruges, når KL fremhæver, at “problemet er, at den læring, der foregår, ikke er synlig for omgivelserne” (KL 1997b: 8). KLs interesse i læringsbegrebet drejer sig mere om at finde et anerkendt udtryk, som kan bruges i en dokumentation af indholdet, end om at definere bestemte aktiviteter i dagtilbudene. På den måde bliver det faktisk en fordel, at læring ikke er endelig fastsat, men netop fungerer som et anerkendt (men løst) udtryk, der kan bruges til at fremvise dagtilbudenes indhold.

Forsvaret for det kommunale selvstyre

Det potentielle dilemma mellem indholdsudfyldelse og rum til det lokale selvstyre, kan også overkommes gennem at artikulere fokus på indholdet som noget, der vokser frem nedefra. Overgangen fra pasning til udvikling (eller læring) kædes dermed direkte sammen med en prioritering af det lokale selvstyre. En af vore respondenter understreger, at hvor den tidligere regering gav en pasningsgaranti, så var kommunerne også orienteret mod en udviklingsgaranti: “Det er jo klart, at alle de børn skulle have pladser i daginstitutionerne, men fra kommunal side synes vi i virkeligheden også, at det skulle være en udviklingsgaranti, sådan at børnene ikke kun kom for at blive passet, men også for at udvikle nogen af deres kompetencer og deres færdigheder” (KL 1). Statens pasningsgaranti var utilstrækkelig, og kommunerne lagde derudover vægt på, at børnene udvikler sig. Kommunerne var stærkt aktive i, at fokus blev flyttet fra pasning til udvikling, så selv om serviceloven bidrog til, at der kom fokus på indholdet, havde “der jo på den anden side også allerede været masser af kommunale eksempler på at lave børnepolitikker – på at formulere sig eksplicit på det her felt” (KL 2).

Ved at gøre udviklingsgaranti til et kommunalt projekt, der i vid udstrækning vokser op nedefra, demonterer KL den potentielle fare for, at organisationens udspil om indhold i dagtilbudene kommer i konflikt med det kommunale selvstyre. Det er vigtigt for KL at understrege, at redskaberne til kvalitetsudvikling på dagtilbudsområdet ikke må blive til centrale retningslinier eller til lovkrav: “Udgangspunktet for resultatvurdering og hvilke resultater, der er interessante, er en lokal afvejning ... Det vigtige er, at der fokuseres præcist på de mål, indsatsområder og aktiviteter, som er aktuelle i den enkelte kommune og det enkelte dagtilbud” (KL 1999: 11), eller som det fremføres i et interview: “Det, vi har

lagt vægt på i KiD projektet, er, at det er lokalt, hvad man kan blive enige om, hvad det er for en kvalitet, man gerne vil have” (KL 1).

Der er altså en tæt sammenhæng mellem det kommunale selvstyre og udvikling på dagtilbudsområdet. Denne sammenhæng knyttes på sin side til den måde, KL fremstiller barnet, eller rettere de forskellige børn, på. I forhold til pasning var det forældrenes behov for pasning, der var i fokus. Nu bliver udviklingen af børn i højere grad det, der kan betragtes som den ydelse, dagtilbudene leverer. Dagtilbudene skal ikke bare sørge for, at forældrene tilbydes en pasningsydelse, det er børnene, der skal stimuleres i deres udvikling. Derfor skal pædagogerne “organisere og iværksætte forskellige stimulerende aktiviteter” (KL 2001: 48). Med udviklingen af børn i centrum er det vigtigt, at det, der tjener barnets udvikling, kan kædes sammen med det kommunale selvstyre: “Vi har jo nogle generelle kommunale synspunkter, som handler om retten til forskellighed, retten til at tage lokale hensyn, at tage udgangspunkt i borgernes ønsker og behov, og det har også været grundlaget for perspektiverne på indholdet og som grundlag for børnesynet” (KL 2).

Understregningen af børnenes udvikling knyttes sammen med ‘retten til forskellighed’. Retten til forskellighed begrundes geografisk: “Vi stiller os ikke særligt positivt til centrale læreplaner, fordi vi har mange erfaringer med, at der er stor forskel på, om man har børn – både i skolen og i dagtilbud – i Rødovre eller i Hanstholm” (KL 1). Men retten til forskellighed – og dermed forsvaret for det lokale selvstyre på dagtilbudsområdet – begrundes oftere gennem en bestemt konstruktion af ‘børn’. Centrale retningslinjer artikuleres således som en barriere i forhold til at tage hensyn til alle sider af et barns udvikling samt i forhold til den forskellighed, børn repræsenterer. I forhold til centrale retningslinjer understreges det, at “KL går ikke ind for ensretning. Vi siger faktisk, at forskellighed er en ressource. Jo mere forskelligt vi kan understøtte børnene, og jo mere forskellige de kan blive, og jo mere forskellige deres styrkeområder kan blive, jo bedre rustede tror vi, at de bliver ...” (KL 1). Børn er forskellige og har brug for noget forskelligt, og det er blandt andet derfor, at der ikke bør opstilles centrale retningslinjer.

Ensartede mål og planer for at opnå disse bliver på den måde et onde, såfremt der er tale om retningslinjer på ministerielt niveau. Men netop ved at skelne mellem centralstatslige mål og retningslinier og KLs indikatorer på en kvalitetsudvikling, løser KL dilemmaet med centrale udmeldinger og respekten for det lokale selvstyre. Selvom systematisk

kvalitetsudvikling netop er kendetegnet ved opstilling af mål og har nogle bestemte metodiske principper, som alle kommuner opfordres til at gøre brug af, er der alligevel en afgørende forskel fra statslig styring. Det 'ensartede' knyttes til det statslige, mens den type mål og systematik, som KL anbefaler, ikke bare respekterer de kommunale forskelle, men også hvad der er bedst for børnenes udvikling.

Forholdet til pædagogerne

Det er imidlertid ikke kun det kommunale selvstyre, KL har som en institutionel kontekst for artikulationen af læring. For at kunne varetage kommunernes interesse som arbejdsgivere for pædagogerne må KL passe på med ikke at støde for meget til den pædagogiske selvforståelse. KL er således forsigtige i deres argumentation for arbejdet med kvalitet i dagtilbud. I beskrivelsen af et eksempel på arbejdet med kvalitet siges det:

“... kommunalbestyrelsen beslutter, at der i daginstitutionerne skal sættes fokus på 3-6 årige børns sproglige færdigheder. Det er kommunens politiske mål. Institutionen skal nu til at arbejde med dette område. Det har de naturligvis altid gjort, men nu er det politisk udpeget som indsatsområde, det vil sige et område, hvor man skal arbejde systematisk med at formulere mål og følge op på målene.” (KL 1997b: 27).

Indholdet i dagtilbudene har altid været der. Fastsættelse af indsatsområder og formulering og opfølgning på mål handler ikke om, at der skal tilføjes noget nyt, eller at det hidtidige pædagogiske arbejde har været direkte mangelfuldt. Det afgørende er, at arbejdet nu skal systematiseres. I KLs læringsbegreb ligger en anerkendelse af den praksis, der allerede foregår i dagtilbudene i dag:

“For KLs side er det vigtigt at sige, at der er mange veje til læring, og at man derfor må se på det mere nuanceret. Og det er jo også en anerkendelse af det dagtilbudsfelt, vi har i dag. Den pædagogiske tradition herhjemme er jo karakteriseret ved, at man er god til at tage fat i nu'et, god til at gribe situationen. Det er en kompetence, som vi skal værne om hos vores medarbejdere, og i den pædagogik vi har, for den er jo en kilde til læring. Når børnene er motiverede, så lærer de også. Det er vores ambition at bevare de forcer, som dagtilbud har i dag” (KL 2).

Der foregår allerede læring i dagtilbudene, og hensigten er ikke, at dagtilbudene skal tilføres læringsbegrebet udefra. Det, dagtilbudene kan lære af skolen, er systematikken, og skolen kan så på sin side lære noget af rummeligheden i dagtilbudene: “Vi synes, at det ville være godt, hvis pædagogerne i daginstitutionerne kunne lære noget af skolernes

systematik. Og vi synes, at det ville være godt, hvis skolerne i deres læringsprocesser kunne lære noget af den rummelighed, der er i børnehaverne” (KL 1). Der er derfor ikke tale om et brud med den pædagogiske tradition. Læring i dagtilbud tilføjer ikke noget indholdsmæssigt nyt, kun en systematisering af den pædagogiske praksis, og på den måde undgår KL at støde for meget til pædagogerne.

Måltrettethed og forskellighed i et bredt og rummeligt læringsbegreb

Trådene i KLs udfyldning af læring samles i et ‘bredt og rummeligt’ begreb: “Vi siger ja til læring – det rummelige læringsbegreb ... og vi vil advokere kraftigt for et bredt læringsbegreb” (KL 2). I den brede formulering af læringsbegrebet kan der dog identificeres to poler, som begrebet udspiller sig imellem. På den ene side et krav om en målrettet udvikling og på den anden side pladsen til forskellighed for det enkelte barn. Det brede eller rummelige ved læringsbegrebet er det, der gør, at der er tale om begge dimensioner:

“Vores børnesyn er rummeligt ... Vi har eksempelvis et begreb i vores gamle skolepolitik, der hedder ‘hånden og kroppen skal arbejde’ Det begreb er jo en invitation til et mere bredt læringsbegreb i modsætning til et, der lægger vægt på faglig læring eller sproglig læring. Vi anerkender behovet for at arbejde med sprog også i dagtilbudene, men vi vil meget gerne arbejde for et bredere og mere nuanceret læringsbegreb” (KL 2).

Den målrettede læring, her i form af faglig og sproglig læring, må balanceres med understregningen af behovet for det forskellige og det legende, der knyttes til det kropslige. Som det for eksempel fremføres: “Det, at børn lærer og leger med bogstaver, sætninger, læsning – alle de her aktiviteter man kan lege ind i børn for at udvikle dem – det er det jo en del af dagtilbudets formål også at udvikle” (KL 2). At der ikke kan tales om læring uden at understrege vigtigheden af det legende, betyder således ikke, at leg og kropslighed står i modsætning til den målrettede læring (der som oftest forbindes med den sproglige dimension): “Så vi synes sådan set ikke, der er noget forkert i, at man snakker om sproglig opmærksomhed, hvis det kan understøtte læseprocesserne.” (KL 1). Pointen er mere, at “der så ikke er bindende trinmål på det her felt; det må ikke være for snævert”. (KL 1).

KLs konstruktion af læring er baseret på en forskel mellem det målrettede, der oftest forbindes med faglighed og sprog, og det forskellige, som forbindes med leg og krop. Det afgørende er, at der er tale om en *fredelig* forskel. I KLs diskurs er de to dimensioner netop

ikke i konflikt med hinanden, men udgør to dimensioner, der begge kan – og skal – være til stede. Det problematiske ved det 'snævre' er derfor ikke, at dagtilbud arbejder med faglighed eller sprog som sådan, men at det ikke kan stå alene. Det 'brede' sigter derfor ikke alene mod det forskellige og det legende, men mod at *kombinere* de målrettede processer og faglige elementer med retten til forskellighed og det legende. Med det brede demonteres modsætningen mellem de to aspekter, og diskursen kommer i stedet til at favne det hele. Det, som det brede eller rummelige står i modsætning til, er primært 'bindende trinmål' udstukket fra statsligt hold.

Med udpegningen af bindende trinmål på dagtilbudsområdet som den centrale modsætning, er de afgørende elementer i, hvordan læring artikuleres i KLs diskurs, fremstillet. Som vi har været inde på, er der to sæt af dilemmaer for KLs brug af læringsbegrebet. Det første er skismaet mellem at introducere standarder til brug for kvalitetsudvikling og samtidig bevare det kommunale selvstyre. Det andet er forholdet til den pædagogiske selvforståelse. Begge dilemmaer synes at blive overkommet gennem et 'bredt' eller 'rummeligt' læringsbegreb. For KL er læring et løst defineret udtryk, og det er netop denne manglende udfyldning, der gør det muligt at rumme de kommunale forskelle, og dermed balancere behovet for styring og respekten for det kommunale selvstyre. I forhold til pædagogernes selvforståelse, understreges det, at man ønsker at bevare de pædagogiske kvaliteter, der allerede kendetegner feltet, og dermed ikke introducere et nyt indhold på feltet, men mere at systematisere og ikke mindst synliggøre det, der allerede sker. Et bredt og rummeligt læringsbegreb, der ikke defineres alt for præcist, kan netop mediere begge potentielle konflikter.

Konklusion: KL og ækvivalenskæderne

Historisk set har det været pasningsproblemerne, der har domineret i KLs forståelse af dagtilbud. Men i forlængelse af det generelle fokus på kvalitetsudvikling er udvikling og læring blevet placeret centralt som KLs bud på indholdet af dagtilbud. KL ønsker et bredt læringsbegreb, og som udgangspunkt artikuleres det som en fastholdelse af den pædagogiske praksis, der allerede kendetegner dagtilbudsområdet. Dermed inddrager KL væsentlige elementer fra kæden leg-udvikling, ikke mindst en vægtning af det kropslige. At lægge sig tæt på leg-udvikling betyder, at KL kan undgå en mulig uoverensstemmelse med de pædagoger, som kommunerne jo er arbejdsgivere for.

Men det brede læringsbegreb betyder ikke, at KL blot placerer sig på kæden leg-udvikling. For det første ville det være svært for KL at fastholde rummet for det kommunale selvstyre, samtidig med, at man så klart valgte side i en indholdsdebat, som de enkelte kommuner jo sagtens kan tænkes at have forskellige synspunkter på. Således undlader KL at lægge sig for fast på en bestemt indholdsudfyldning af læringsbegrebet, og gør det i stedet til det, vi har kaldt for et løst udtryk i deres diskurs. Læring er ikke et specielt centralt element i KLs diskurs, og det vigtige for organisationen er nærmere at hævde det kommunale selvstyre og dermed den lokale ret til selv at definere indholdet. Derfor ønsker man heller ikke centralt fastlagte bindende trinmål, og derfor fylder retten til forskellighed – både kommunernes og børnenes – meget i deres læringsbegreb.³²

For det andet ønsker KL at introducere elementer fra den anden kæde faglighed-(ind)læring i deres læringsbegreb. Faglighed nævnes – særligt i forbindelse med sprog – men læringsbegrebet knyttes primært sammen med systematik og dermed synliggørelse, som det der må tilføres dagtilbudsområdet udefra. Dagtilbudsområdet kan lære af skolen, når det handler om systematik. Det brede i læringsbegrebet går derfor – om end i mindre grad – også på at KL knytter elementer fra de to kæder sammen.

Som tilfældet var med UVM, har KLs artikulation af læringsbegrebet altså nogle præcise institutionelle begrundelser. Men for KLs vedkommende betyder de institutionelle hensyn, at læringsbegrebet i mindre omfang opnår præcision ved at afgrænse sig fra alternative synspunkter, og mere må søge at favne det meste, og dermed åbne op for muligheden af at kombinere elementer fra begge de to kæder.

³² KLs høringssvar på lovforslaget om pædagogiske læreplaner (KL 2.11.2003) er ikke indarbejdet systematisk i denne analyse, men det kan nævnes, at KL finder det positivt, at der “lægges op til overordnede mål, som kommunen, det enkelte dagtilbud og forældrebestyrelsen skal forholde sig til i læreplanen - evt. suppleret med andre temaer, som kommune og det enkelte dagtilbud finder relevant”, og videre er det positivt, at der tales om, at målene angår kompetencer og erfaringer som børnene “skal have mulighed for at have tilegnet sig” (understreget i originalen). Det positive er med andre ord rummet for den lokale medbestemmelse og fraværet af bindende mål.

7. BUPL: læring mellem omsorg og anerkendelse af professionen

Den sidste af de fire organisationer, vi analyserer, er BUPL. Som organisation har BUPL umiddelbart stærkere indholdsmæssige synspunkter til spørgsmålet om læring i dagtilbud, end tilfældet eksempelvis er med KL. Men ligesom med KL er der også for BUPL visse institutionelle forhold, der er med til at forme deres artikulation af læring. Også BUPL står i et potentielt dilemma, hvor organisationens kamp for bedre vilkår for medlemmerne (både i form af løn og prestige) på mange måder lægger op til en positiv artikulation af læringsbegrebet. Problemet for BUPL er imidlertid, at læringsbegrebet, og ikke mindst de aspekter af det, som gør det brugbart professionsstrategisk,³³ i vid udstrækning står i modsætning til den forestilling om det gode barneliv og det tilknyttede omsorgsbegreb, der har udgjort et knudepunkt i organisationens diskurs, og som ikke mindst lader til stadig at have stor udbredelse blandt de menige medlemmer. Som vi skal se, udgør håndteringen af dette dilemma det vigtigste aspekt i artikulationen af læring på dagtilbudsområdet.

Som i de øvrige diskurser, vi har præsenteret, tager også BUPL afstand fra en pasningsforestilling som tilstrækkelig for indholdsudfyldelse af dagtilbudene. Men BUPLs problem med pasning er anderledes end de øvrige deltageres i debatten. I organisationens forestilling om omsorg og det gode barneliv ligger en vægtlægning af barnets frihed og ikke mindst den frie leg. For BUPL er understøttelse af fri leg ikke blot lig med pasning, det vil sige, at nogen passer på børnene, mens forældrene ikke kan. Professionens berettigelse hviler på, at den pædagogiske praksis tilføjer noget selvstændigt og værdifuldt, som går ud over en simpel pasning. Ekspliciteringen eller synliggørelsen af dette 'noget' er derfor et centralt omdrejningspunkt, hvilket åbner op for spørgsmålet om, hvorledes værdien af det, pædagogerne tilføjer, anerkendes og dokumenteres.

Udgangspunktet for vore antagelser om BUPLs diskurs var, at dets læringsbegreb lå meget tæt op ad den ækvivalenskæde, vi kalder for leg-udvikling. Det er i vid udstrækning også tilfældet, men, som allerede nævnt, spiller det professionsstrategiske ind og giver en specifik formning af BUPLs læringsbegreb.

³³ For professionsbegrebet se for eksempel Sehested 1996.

Baggrund og historik

I begyndelsen af 90'erne er der ingen tvivl om, at omsorg udgør det helt centrale omdrejningspunkt for BUPLs diskurs. I publikationen *Fag og faglighed, pædagogisk debat*³⁴ fra 1990 bliver pædagogens grundlæggende funktioner fastsat som omsorg, pasning og opdragelse/pædagogik. Omsorgen er omdrejningspunktet for det pædagogiske arbejde og udgangspunktet for at arbejde med de to andre aspekter. Omsorg fremstår som barnets største behov, og pasning opfattes i forlængelse heraf som en "særlig form for omsorg" (BUPL 1990: 15). Samtidig understreges det, at den omsorg, der gives i daginstitutionerne, ikke 'bare' er omsorg, her "pædagogiseres omsorgen i samværet" mellem børn og voksne (BUPL 1990: 16).

Læring er et tema allerede på dette tidspunkt, men det står ikke særligt centralt. Faktisk er den måde, man tydeligst kan se, at vi er i perioden *før* læseundersøgelsernes dislokationer, at der i publikationerne bruges udtryk som 'førskolealderen' (BUPL 1990: 9), og der tales om indlæring (BUPL 1993: 13), udtryk der stort set forsvinder, i takt med at læring bliver mere og mere centralt. I 1990 slås det fast, at omsorg og tryghed er forudsætning for, at børnene får det maksimale ud af læreprocesserne (BUPL 1990: 13). Sidstnævnte er noget, pædagogen skal arbejde med, men ikke som det væsentligste. Det væsentligste er i stedet barnets alsidige personlighedsdannelse: "I førskolealderen udvikles børnenes personlighed ikke primært igennem formaliserede læreprocesser og emneorienterede aktiviteter men gennem det følelsesmæssige indhold i samværet børn/voksne (naturligvis primært forældrene) og børnene indbyrdes. Det sidste især i børnenes leg" (BUPL 1990: 9). Det er de følelsesmæssige processer, der er de centrale, og når det skal specificeres, hvad det så vil sige, sættes de i modsætning til mere formaliserede læreprocesser.

Pædagogerne har også en opdragende rolle overfor børnene: "Med opdragende processer menes processer, som udvikler barnets personlighed og muliggør tilegnelse af nye færdigheder og indlæring af en almen forståelse af og viden om de sammenhænge, barnet eller den unge indgår i" (BUPL 1990: 15). Indlæring indgår her som en del af

³⁴ Publikationen er et debatoplæg og således ikke et politisk dokument, der direkte giver udtryk for BUPLs vedtagne holdning til det pædagogiske arbejde. Pjecerne citerer ofte fra kongresbeslutninger og vurderes derfor at være tæt på BUPLs linje. De blev udgivet i 2000 eksemplarer, der kunne købes ved henvendelse til BUPL.

pædagogens arbejde, og det fremstår som noget, der kan favne mange aspekter. En del af pædagogens opdragelse af barnet sker gennem indlæring af færdigheder og forståelser. Det sættes ikke i relation til faglig viden (som eksempelvis sprog), men til en generel viden om den verden, barnet skal begå sig i. Der er ikke den modstand mod at bruge begrebet indlæring, som man ser senere, men samtidig er det heller ikke et centralt begreb. Det er blot én af mange ting, som pædagogen varetager gennem sin opdragende funktion. På dette tidspunkt fremstår indlæringsbegrebet som uproblematisk. Men i takt med at der kommer mere fokus på indholdet af det pædagogiske arbejde, og presset fra skolen om bedre forberedelse af børnene vokser, kommer begrebet i højere grad til at fremstå som en potentiel trussel mod den pædagogiske profession, og viger pladsen for læringsbegrebet.

I begyndelsen af 90'erne specificeres (ind)læring som noget, der primært angår børn i skolealderen, og ikke som en del af dagtilbudenes generelle opgave. Læring optræder for første gang i de målsætninger og satsningsområder, der bliver vedtaget på BUPLs kongres i 1997, og her i forbindelse med pædagogers rolle i folkeskolen. Læringsbegrebet introduceres som et forsøg på at danne et fælles udgangspunkt og lette samarbejdet med lærerne. Men generelt kan der, efter dislokationerne forårsaget af læseundersøgelserne, spores et voksende fokus på udvikling af børnenes kompetencer (BUPL 1995; BUPL 1997).

I forbindelse med kongressen i 1998 er læring blevet ganske centralt. Udgangspunktet er igen i høj grad en skolekontekst med fokus på skabelse af et bedre samarbejde mellem lærere og pædagoger: "... ud fra et fælles overordnet syn på børns kompetencer, udvikling og læring, samt behov for omsorg" (BUPL 1999a: 69). Deraf følger, at et af kongresperiodens satsningsområder er en udvikling af et fælles udviklings- og læringssyn for pædagoger og lærere. BUPLs bidrag hertil er et bredere læringssyn, der indeholder både leg, fællesskab, rummelighed og omsorg (BUPL 1999a: 69-70).

Siden da er læring blevet en integreret del af forestillingen om daginstitutionernes arbejde, og der er kommet langt mere fokus på udvikling af børnenes kompetencer som en bevidst proces. Ved kongressen i 1999 bliver børnenes kompetenceudvikling det formulerede mål for pædagogernes arbejde, og et af de opstillede satsningsområder er ligeledes *Børn og unges kompetenceudvikling*. Efterfølgende bliver der sat fokus på læring i de pædagogiske og faglige diskussioner i BUPL (BUPL 2000c; BUPL 2000d), og BUPL udgiver en række publikationer om emnet (blandt andet BUPL 1999b; BUPL 2000a; BUPL

2000b). Læring er nu blevet et helt centralt begreb i det pædagogiske arbejde. Daginstitutioner beskrives således som “rum for udvikling og læring” (BUPL 2000c: 2) og institutionernes kerneopgave er “at være spændende og kompetenceudviklende læringsmiljøer for børn og unge” (BUPL 2001: 97). Disse udmeldinger følges op med forslag om indførelse af en ‘national plan’, der skal beskrive de kompetencer, børn skal tilegne sig i daginstitutionerne: “Man kan betragte en national plan som et værn for børnene eller en slags garanti for, at når de har gået i en dansk institution, så har de opnået bestemte kompetencer” (Sorgenfrey i Jyllandsposten 21.5.2001). Det er dog vigtigt at bemærke, at de nationale planer er til for børnenes skyld og ikke henter deres berettigelse i forhold til skolen. BUPL er kun fortalere for fastere retningslinjer, så længe de *ikke* formuleres som et direkte skoleforberedende redskab:

“Vi ser gerne, at servicelovens formålsbestemmelse bliver præciseret. Det må gerne blive tydeligere, hvad der forventes af pædagogernes arbejde og af, hvad børnene skal have ud af årene i institution ... Vi skal holde fast i, at det er den legende læring, børnehaven står for. Vi skal ikke indføre ABC og skole i børnehaven” (FU-medlem Pedersen i Berlingske Tidende 12.7.2002).

Et bredt eller legende læringsbegreb er hermed placeret centralt i BUPLs diskurs, men som vi allerede har været inde på, er det ikke et problemløst begreb. Det åbner op for forhold, som den pædagogiske selvforståelse i vid udstrækning er formuleret i modsætning til, og dette dilemma er til stede i alle aspekter af BUPLs artikulation af begrebet.

Dilemmaer og BUPLs læringsbegreb

Det sted, dilemmaet træder tydeligst frem, er uden tvivl i forholdet til skolen. Som det formuleres præcist i et interview:

“Vores problem i forhold til begrebet læring er jo, at det tit kommer til at minde om skole. Og det er jo hele tiden vores målestok ... Det er det, vi på en eller anden måde enten bevidst eller ubevidst bliver tvunget til at måle os op af ... På mange måder er de det sted, hvor vi gerne vil være anerkendelsesmæssigt og så videre, men omvendt repræsenterer de også nogen af de problemstillinger, som vi gerne vil undgå.” (BUPL 1).

Skolen repræsenterer på den ene side lærernes bedre status, men på den anden side placeres skolen konstant som det, der tydeligst viser, hvad pædagogik i dagtilbud *ikke* skal være. I et andet interview hedder det, at “... hovedtilgangen er, at der skal være plads til

legen, der skal være plads til børnenes udvikling på alle mulige andre mere mangfoldige måder, end det skolen typisk står for” (BUPL 2). BUPL har også i kongresbeslutningerne fra 2002 advaret mod skolificering af børnehaven (BUPL 2003: 85) og afviser tidligere skoleforberedelse, da dette menes at være ødelæggende for børns mulighed for “at udforske egne interesser, at dyrke venskaber og lære i et ikke-læreplanbestemt pædagogisk miljø” (BUPL 2003: 86).

Den vigtigste trussel, skolificering udgør mod den pædagogik, som BUPL forsvarer, er det fremmed- eller:

“voksenbestemte, at det er ovenfra og nedefter og så videre. Vores opfattelse af os selv er, at det er meget mere nedefra, eller *med* børnene. I hvert fald på hvad der sker indholdsmæssigt, og at man også i mødet mellem pædagoger og børn prøver at tage udgangspunkt i, hvad det er, der er børnenes interesser, og at det ikke ensidigt skal spores ind til nogle på forhånd definerede mål.” (BUPL 1).

Som vi skal vende tilbage til, kædes det fremmed- og voksenbestemte netop sammen med eksternt fastsatte mål, noget der åbner for en konflikt mellem ønsket om højere grad af anerkendelse gennem øget synlighed og den pædagogiske selvforståelse.

Professionsstrategisk er der ingen tvivl om, at *Læring i dagtilbud* kan bidrage til at knytte sig an til de positive positioner, lærerne indtager. Men samtidig er skolen så indarbejdet som grundlæggende forskel fra den pædagogiske selvforståelse, at læring risikerer at blive et tveægget sværd: “Man skal passe på med at trække skolen ned over de mindste børn, og der er et for stort fokus på at børnene for tidligt skal kunne tal og alfabetet.” (Sorgenfrey i Jyllandsposten 25.6.2003). Som vi skal se, er BUPLs svar på dette dilemma formuleringen af (deres udgave af) et bredt og rummeligt læringsbegreb. Her er specielt afstandstagen til faste læreplaner centralt. Først skal vi dog se lidt nærmere på, hvad BUPL formulerer som alternativet til skolificering.

Den gode barndom og omsorg

“Skal daginstitutionen være specifikt skoleforberedende, eller skal vi fastholde en bredere indgang, hvor det handler om at give børnene en god barndom?” (FU-medlem Baumann i Information 14.6.2003). Svaret på det spørgsmål er, at den pædagogiske selvforståelse er koncentreret omkring ‘den gode barndom’. Spørgsmålet viser, hvordan BUPLs diskurs er baseret på selve modsætningen til at være skole (-forberedende), hvilket netop

formuleres som en trussel mod den gode barndom. Den gode barndom er ikke mindst kendetegnet ved, at børnene er subjekter eller “nogle der bidrager og faktisk er medskabere af det liv, som de er en del af i institutionen. Frem for nogle der bare er der, og som bare skal være der for at kunne lære noget, for at kunne noget, som så kan bruges bagefter” (BUPL 2). Det syn på den gode barndom sætter legen som et afgørende element, som “et frirum til at prøve alt muligt af” (BUPL 1).³⁵

At den gode barndom er legende og fri, betyder dog ikke, at pædagogerne ikke har noget at bidrage med. Pædagogerne ‘gør en forskel’ i en vigtig ikke indblandende voksenrolle:

“Når de leger, så er det legen, det handler om, men der er andet end legen, og der er for eksempel andre pædagogiske processer, hvor den voksne så kan gøre en forskel. Det kan den voksne som regel ikke gøre direkte i forhold til legen. Legen er børnenes egen. Men alt det andet omkring legen, som i øvrigt også er med til at give næring til legen og perspektivere den og kvalificere den indholdsmæssigt, har den voksne direkte indflydelse på og ansvaret for” (BUPL 2).

Derfor er en pædagog ikke en servicemedarbejder. Servicemedarbejderne leverer det, som kunderne gerne vil have, hvilket i dette tilfælde ofte er forældrene: “Men det der er pædagogens opgave, det er jo – forhåbentlig – at lave det, som børnene har brug for” (BUPL 1). Og her kommer professionsaspektet ind, fordi det er pædagogernes faglighed, der gør, at de ikke blot ‘passer’ børnene, mens forældrene arbejder, men tværtimod gør en forskel. Fagligheden kvalificerer pædagogernes indsigt i, hvad børn har brug for. Noget, der ikke kan reduceres til, hvad forældrene vil have.

BUPLs mål er netop anerkendelse for: “institutionsområdet og det pædagogiske arbejde”, hvilket blandt andet indebærer et “farvel til pasningskulturen” (BUPL 1999a: 70). BUPLs problem er, om denne anerkendelse kan opnås på basis af omsorg som det vigtigste. Som det hedder i et interview: “På et eller andet plan relaterer omsorgsbegrebet sig til noget af det, som vi helst ikke vil karakteriseres som, nemlig pasning, og dermed

³⁵ Det har ikke været muligt at indarbejde lovforslaget om *Læreplaner i daginstitutioner* mere systematisk, men det bør i denne sammenhæng nævnes at FU-medlem Henning Pedersen fremfører følgende som BUPLs indvendinger mod forslaget: “Man kan faktisk læse forslaget sådan, at der ikke mere er plads til det spontane og det børnestyrede, det uformelle og børns medbestemmelse” og understreger vigtigheden af institutionernes ret til ud fra faglig viden at vælge de metoder og aktiviteter, som passer til netop den børnegruppe, man lige nu arbejder med. *Børn og Unge* nr. 46, 2003.

arbejdsmarkedsforanstaltning ... vi vil gerne være mere end en pasningsforanstaltning” (BUPL 1). BUPL udpeger derfor det pædagogiske arbejde og institutionsområdet til at være “en helt nødvendig og betydningsfuld virksomhed for børn og unges kompetenceudvikling.” Og selv om udgangspunktet stadig udpeges til at være “respekt for barnet, tryghed og omsorg”, kædes det nu sammen med “fokus på en udviklings- og læringskultur” (BUPL 1999a: 70). I kampen for anerkendelse af den pædagogiske profession indgår en præcisering af, hvad det er, pædagogerne bidrager med, og denne præcisering kan et fokus på læring bidrage til. Men som vi allerede flere gange har nævnt, er problemet med læring, at det netop henter sine potentielt positive sider (anerkendelsen) i dets forbindelse med de forhold, som den pædagogiske diskurs ser sig selv i modsætning til. Den måde, det dilemma søges løst på, er ved at frakoble læring konnotationerne af skole (*indlæring*), og i stedet søge at koble det til udvikling, en størrelse den pædagogiske selvforståelse formodentligt vil finde det meget lettere at knytte an til.

Læring og udvikling

Ved at knytte læring mere til udvikling end til indlæring bliver det også muligt at hævde, at læring ikke er tilføjelsen af noget nyt, der som sådan skal lægges til livet i daginstitutionerne. Pædagogerne har altid gjort en forskel, og børnene har altid lært en masse: “Pædagogerne har ikke haft problemer med at tænke læring, fordi selvfølgelig lærer børnene noget, når de er i børnehaven. Man kan remse en lang liste op over alle de ting, som børnene lærer ved at gå i institution: De lærer sociale færdigheder ved at indgå i et fællesskab og så videre.” (BUPL 2). Problemet er snarere at finde den rette term, fordi “derfra og så til at tænke i læring, er der et stort spring, fordi det mere er billeder af indlæring og billeder af noget helt andet end det, som burde foregå i daginstitution, der presser sig på.” (BUPL 2). Så for BUPL drejer det sig om, at få adskilt læring fra ‘indlæring’ og skole og i stedet knytte det til de forhold, der kendetegner den gode barndom og den pædagogiske indsigt heri: “... indlæring giver associationer til noget objektgørende i forhold til barnet ... Hvorimod læringsbegrebet har subjektaspektet i sig, en meget mere aktiv subjektbaseret tilgang til læringsprocesser” (BUPL 2).

Spørgsmålet er så hvilken term, læring skal knyttes til for bedre at kunne indeholdes i en pædagogisk selvforståelse. ‘Omsorg’ kunne have været et bud, men det har potentielle problemer i en professionsstrategi, da det for hurtigt knyttes til en pasningsdiskurs og

dermed bidrager til at skjule den forskel, pædagogerne gør. Omsorgsbegrebet har bidraget til, at området er blevet for tæt knyttet til noget familielignende: "Det er et problem, fordi, daginstitutionsliv er ikke bare et liv, der ligner familielivet. Der er forskel, og derfor kræver det også en anden form for tænkninger omkring det, hvor omsorgsbegrebet kommer til kort, hvis det betragtes mere som mål for de pædagogiske processer" (BUPL 2). Omsorgsbegrebet bør i stedet glide lidt i baggrunden og mere ses som en nødvendig forudsætning for livet i daginstitutionerne. Og udvikling og læring kan så indsættes som omdrejningspunkt og som det, man skal udvise omsorg overfor: "Det handler meget om at have omsorg *for*, hvordan børnene kan udvikle sig og lære og så videre. Fordi udviklingsbegrebet i pædagogernes bevidsthed også har rummet læringsbegrebet" (BUPL 2). Vi har tidligere nævnt, hvordan der hos BUPL tales om "børnenes kompetenceudvikling og opdragelse i et omsorgsfuldt miljø" (BUPL 1999a: 69). 'Udvikling' synes på den måde at være et begreb, man som pædagog har lettere ved at identificere sig med, noget der i udgangspunktet er beslægtet med omsorg og derfor for eksempel kan knyttes til et fokus på kompetencer. Udvikling kommer, til forskel fra indlæring, inde fra barnet selv, så det så at sige vokser indefra.

I polerne mellem indlæring og omsorg, svinger 'udvikling' til omsorgens og den gode barndoms side. Når man er omsorgsfuld, er man "imødekommende, lydhør og responderende overfor barnets og den unges behov, potentialer, signaler og udvikling" (BUPL 2003: 80). Så når opdragelse og læring inddrages som væsentlige dele af det pædagogiske arbejde, understreges det, at "der er tale om opdragelse og læring i forbindelse med barnets og den unges almene dannelse, der foregår i dagligdagen i samværet mellem børn, unge og voksne" (BUPL 2003: 80). Det centrale i det pædagogiske arbejde er omsorgen, der hænger sammen med børnenes udvikling, men derudover har pædagogerne også en opgave med hensyn til læring. Læringsbegrebet breder her ud til at dreje sig om den almene dannelse samtidig med, at det knyttes sammen med barnets udvikling. Udvikling markerer en afstandstagen til skolen og gør læringsbegrebet mindre truende for den faglige identitet. Man kan så spørge, hvorfor er læringsbegrebet overhovedet relevant? Hvorfor synes det nødvendigt at fastslå, at pædagoger også har en læringsmæssig opgave? For det første skyldes det formodentligt, at læringsbegrebet er blevet en del af debatten om dagtilbud og dermed svært blot at afvise. Hvis man vil være med som spiller på denne bane (denne diskursorden), må man simpelthen artikulere et læringsbegreb. For det andet skyldes det formodentligt også, at udviklingsbegrebet ikke

nødvendigvis rent professionsmæssigt er fuldt tilstrækkeligt. Vigtigheden af 'pædagogen' kan være svær at få øje på, hvis barnet har det bedst ved en 'fri' udvikling.

Læringsbegrebet kan altså her hjælpe til netop at fastsætte vigtigheden af den voksne, som én der gør en forskel, men har omvendt svært ved at stå alene (uden omsorg eller udvikling), fordi det herved virker truende på den gode barndom.

Anerkendelse, formalisering og det brede læringsssyn

Professionsstrategisk har læring altså nogle potentielle kvaliteter, som udvikling og omsorg ikke har i samme grad. Ved at tale om læring bliver det for eksempel muligt, at knytte an til en samfundsøkonomisk forestilling, hvorfra anerkendelse af professionens betydning kan hentes. Således fremfører BUPL: "Fokus på menneskelige værdier og kompetencer, ændrede vilkår på arbejdsmarkedet, informationsteknologiens udvikling mv. har for alvor sat børn og unges kompetencer, kompetenceudvikling samt vilkårene herfor på dagsordenen" (BUPL 1999a: 69). Samfundsudviklingen har netop sat udvikling af de kompetencer, som udgør kernen i det pædagogiske fag, centralt. Det vil sige sociale og følelsesmæssige kompetencer, kreativitet og fantasi, fleksibilitet, selvværd med mere (ibid.).³⁶ Hermed er der åbnet op for en synliggørelse af professionens værdi.

Men en af forudsætningerne for en sådan positiv udvikling er netop at kunne fremvise pædagogernes bidrag. En måde at skabe synlighed og anerkendelse er gennem en højere grad af formalisering af arbejdet i dagtilbudene: "Vi har jo som organisation arbejdet længe for en eller anden form for en større grad af anerkendelse. Og én af måderne at skabe anerkendelse er jo ved, at det afspejler sig officielt, i lovgivninger og så videre" (BUPL 1). Fagforeningsmæssigt er det ret klart: "Hvis man udelukkende forholdt sig til pædagogernes for eksempel løn- og arbejdsvilkår, er den nemmeste måde at forbedre situationen jo, hvis man meget skarpt kan dokumentere sådan, sådan og sådan. Og det kunne fordre en fagpolitisk strategi omkring mere formalisering" (BUPL 1).

³⁶ Det betyder ikke, at BUPL bare indoptager den dominerende samfundsøkonomiske forestilling. Tværtimod er det "i BUPLs interesse at søge indflydelse og være med til at sætte dagsordenen, så den pædagogiske faglighed ikke udelukkende underlægges økonomiske hensyn, men at fagligheden udvikles i takt med ændringerne af de samfundsmæssige og pædagogfaglige opgaver og behov" (BUPL 1999a: 77). Pointen er mere, at udviklingen af (den samfundsøkonomiske) efterspørgsel efter nye typer af kompetencer, har øget behovet for den type af faglighed, pædagoger netop står for. Og understregningen af dette forhold, kan bruges professionsstrategisk.

Problemet er imidlertid, at formalisering næsten uundgåeligt kommer til at medføre introduktionen af en af de helt afgørende modsætninger til den pædagogiske selvforståelse, nemlig det fremmedbestemte, objektificeringen af både barnet og af det pædagogiske arbejde. Problemet opstår, så snart man ønsker mere end en omsorgstænkning på området, hvad der her kaldes en kompleksitetstænkning, der "også har aspekter af intentionalitet og målrettethed, som rækker udover nuet, hvad børnene har lyst til her og nu og så videre. Hvor der også er nogle perspektiver, som de voksne har på børnenes vegne, og som må tænkes ind i det" (BUPL 2).

Måden, BUPL håndterer dilemmaet på, er ved at pege på 'nationale handleplaner' som alternativ til 'læreplaner' for dagtilbudene. Som det forklares:

"fordi læreplaner minder for meget om skole, diskuterede vi for eksempel nationale handleplaner som et andet begreb, som skulle bidrage til at få formaliseret det, men – havde jeg nær sagt – helst ikke så meget, at det går ud over vores metodiske frihed. På et eller andet plan er det jo dér, hvor hjertet er" (BUPL 1).

BUPL har holdt fast ved, at det ønskværdige er nationale handleplaner (i stedet for læreplaner), men selv der vil BUPL formodentlig møde en vis modvilje fra deres medlemmer. En undersøgelse af medlemmernes holdning til indførelse af nationale anbefalinger (gennemført i foråret 2002) viste, at kun en tredjedel var entydigt positivt stemt i forhold til et sådant tiltag (BUPL 2002b).

BUPLs løsning i forhold til de nævnte dilemmaer er at understrege, at det, man ønsker, er et *bredt* læringsbegreb, et læringsbegreb der nok lader sig formalisere i nationale handlingsplaner og lovtekster, men som er bredt nok til at sikre (den metodiske frihed til at) forsvare og fastholde den gode barndom. Men til forskel fra de andre organisationer, der fremfører et bredt læringssyn, kommer det, at hæfte læring sammen med betegnelsen bred eller kompleks, for BUPL primært til at markere den fortsatte forskel til skolen, hvis fremmedbestemthed netop symboliseres gennem introduktionen af læreplaner på dagtilbudsområdet. Læring bliver så at sige tilgængeligt - ikke mindst for de formodentligt skeptiske medlemmer - ved at blive artikuleret som et bredt begreb, hvor det brede samler de elementer, der er kendetegnende for den gode barndom. Den brede læring stiller sig i modsætning til den traditionelle (ind)læring, der handler om at sidde stille og høre efter, og som er målbar. Det brede dækker det frie, det legende og kropslige, og ikke mindst at aktiviteterne kommer indefra og er børnenes egne. Derfor er

den brede læring ikke noget kunstigt, men en del af børnenes naturlige liv og hverdag. Derfor kan det også understreges, at introduktionen af læring ikke så meget tilføjer noget nyt, eller udgør en egentlig forandring af dagtilbudsområdet, men mere er en måde at synliggøre og fremstille den nyttige praksis, som hele tiden har været der.

Konklusion: BUPL og ækvivalenskæderne

Formålet for BUPL (og den pædagogiske selvforståelse) er ikke at skabe skoleparate børn. Tværtimod udpeges skolificering af dagtilbudsområdet som en trussel overfor den gode barndom, som BUPL formulerer sin læringsstrategi i forlængelse af. Man vil gerne bidrage til en (kompetence-) udvikling af børnene i forhold til bredere samfundsmæssige behov, der netop falder sammen med de forhold, som BUPL knytter til den gode barndom: kreativitet, sociale og følelsesmæssige kompetencer og lignende. Men skoleforberedelse kan ikke være et mål i sig selv for dagtilbudene: Målet med det pædagogiske arbejde er at understøtte den gode barndom. Dermed er BUPL den organisation, hvis konstruktion af læring tydeligst falder sammen med en af de to ækvivalenskæder, nemlig leg-udvikling. Elementerne fra faglighed-(ind)læringskæden er ikke blot forskelle, men kan true den gode barndom. Det er imidlertid et professionsstrategisk problem, fordi forbedringer af professionens status i vidt omfang vil være baseret på indarbejdelse af elementer fra den modsatte kæde.

Det har ført til en stigende vægtlægning på udvikling snarere end omsorg i organisationens diskurs. Ud fra et professionsstrategisk synspunkt kunne der være god ræson i at lade udvikling overtage pladsen fra omsorg som knudepunkt for organisationens diskurs. Det er umiddelbart sværere at dokumentere værdien af den pædagogiske indsats, hvis denne knyttes for meget til omsorg. Det store skisma står derfor omkring behovet for synliggørelse af den pædagogiske praksis ('værdi'). En sådan synliggørelse – og ikke mindst dokumentation – vil åbne op for det voksen- og fremmedbestemte, noget der har stået helt centralt som modsætning til den pædagogiske selvforståelse. Den måde BUPL søger at binde de to modsætninger sammen på – det vil sige at gøre dem til fredelige forskelle – har været igennem ønsket om nationale handleplaner til forskel fra læreplaner, hvor handleplaner tillader et element af målrettethed og synliggørelse, der ikke truer børnenes frie og forskelligt rettede udvikling.

8. Konklusion: spillet om læring

Lad os nu vende tilbage til udgangspunktet og repetere, hvad formålet med denne diskursanalyse var. Helt overordnet er grundantagelsen bag en diskursanalyse en 'mangfoldighed', en påstand om at der til et ord som 'læring' ikke knytter sig ét bestemt indhold. Det er derimod åbent for mange forskellige artikulationer. Teoretisk hedder det, at læring er et 'flydende udtryk'. Denne grundantagelse er blevet understøttet i vores analyse. De konkrete artikulationer af, hvad læring i dagtilbud er og bør være, er mangfoldige, og der er ikke udsigt til, at spillet om det ophører i den nærmeste fremtid (noget en eventuel vedtagelse af lovforslaget om pædagogiske læreplaner ikke vil ændre på).

Denne basale pointe vil måske ikke overraske særlig mange, og især ikke dem der har et vist kendskab til dagtilbudsområdet i forvejen. Man kan være uenig i diskursteoriens generelle påstand om, at der ikke *kan* knyttes et endegyldigt eller 'sandt' indhold til et udtryk som læring, men man kan næppe være uenig i, at der for tiden er mange forskellige læringsbegreber i spil.

Men hvis hovedkonklusionen ikke overrasker, hvad kan en diskursanalyse så mere konkret bidrage med? Som vi pegede på i indledningen, er det, en diskursanalyse kan, at 'øge forståelsen af det spil', som foregår omkring et givet flydende udtryk. Det gør den ved at svare på tre spørgsmål:

- a) Hvorfor spilles der overhovedet?
- b) Hvilken kontekst finder spillet sted i?
- c) Hvilke diskurser kan de konkrete artikulationer, der er 'på banen', ledes tilbage til?

Lad os konkludere ved at svare på disse tre spørgsmål i forhold til vores analyse.

a) Hvorfor spilles der?

Det er en teoretisk påstand i diskursteorien, at flydende udtryk og dertil knyttede reartikulationsprocesser finder sted omkring og efter perioder med dislokationer eller 'forstyrrelser' af diskurserne. Vor analyse pegede på, at spillet omkring læring i dagtilbud kun kan forstås på baggrund af de dislokationer, som de internationale læseundersøgelser fra midten af 90'erne bragte med sig. Men det er også en pointe, at der ikke er noget nødvendigt forhold mellem oplevelsen af en dislokation og de

reartikulationer, der søger at overkomme den. Dislokationen var primært rettet mod skoleområdet, og inddragelsen af læring i dagtilbud som (bidrag til) løsning på de opståede problemer, kom ikke af sig selv.

Der var imidlertid en række andre forhold, som bidrog til, at læring i dagtilbud blev sat i spil. Ikke mindst at 'pasning' i stigende grad og fra alle sider blev set som en utilstrækkelig udfyldelse af formålet med dagtilbud. Men der var også en række andre samfundsmæssige forhold, der gjorde deres til at rette fokus mod læring i dagtilbud. Hermed er vi på vej mod besvarelsen af det andet spørgsmål.

b) Hvilken kontekst finder spillet sted i?

Spillene om indholdsudfyldningen af flydende udtryk finder ikke sted i et tomrum. Der er altid bredere samfundsmæssige rammer, der som kontekst påvirker spillet, og som derfor bidrager til forståelsen heraf.

Vi opdelte konteksten for spillet i to dele, det vi kaldte for de bredere samfundsmæssige rammer og selve den bane, hvorpå spillet foregår.

I den bredere samfundsmæssige kontekst udpegede vi tre forhold som særligt relevante. For det første den samfundsøkonomiske forestilling, der både fungerer direkte i debatten om læring som et generelt krav om at kunne dokumentere dagtilbuds værdi, dels danner baggrund for alle debatterne om læring og kompetenceudvikling generelt. For det andet udviklingen af nye styringsformer i den offentlige sektor, der generelt har ledt til øget fokus på 'indholdet' i de offentlige ydelser. Dette fokus på indholdet, og specielt på 'kvalitetsudvikling', har ført til øget krav om dokumentation, også på 'bløde' områder som dagtilbud. Det sidste forhold, vi inddrog, var debatten om tosprogede og sprogstimulering, som både indirekte og direkte (med § 4a i folkeskoleloven) har ledt fokus mod dagtilbudenes sammenhæng til skolen.

Spillet om flydende udtryk finder ofte sted med diskurser, som er artikuleret omkring andre forhold (har andre knudepunkter). Analytisk må man derfor udpege det felt, eller den bane spillet finder sted på, 'diskursordenen' som den kaldes. 'Læringsdiskursordenen' har nogle kendetegn, som sætter rammerne for de spillere, der vil på banen. Primært at læring indikerer en positiv retning eller udvikling, noget det er meget svært at være i opposition til. Det viser sig blandt andet i den generelle enighed blandt alle spillerne om, at pasning ikke er tilstrækkeligt som indhold i dagtilbud.

For at få et mere konkret bud på banens udformning skitserede vi dens overordnede tvedeling. Det skete via ekspertudsagn i debatten om indførslen af læreplaner i dagtilbud. Vi identificerede fem modsætningspar, som, når de knyttes sammen, danner to ækvivalenskæder. Kæderne giver to modsatrettede konstruktioner af læring. På den ene side står 'læring som udvikling', der knytter leg, barn/frihed, indefra kommende og krop sammen i en kæde, vi kaldte leg-udvikling. På den anden side står 'læring som indlæring', der knytter elementerne faglighed, voksen/fremmedbestemt, udefra kommende og hoved sammen i kæden faglighed-(ind)læring.

Disse to kæder fungerede som (den analytiske) baggrund for analysen af de fire organisationers læringsbegreber. Vi placerede for det første organisationernes læringsbegreber i forhold til de to kæder og vurderede afstande og ligheder. For det andet brugte vi kæderne som en indgang til at kunne se en eventuel bevægelse i konstruktionen af læringsbegrebet hos organisationerne. For det tredje rejste vi spørgsmålet om, hvordan organisationerne, når de trækker på elementer fra begge kæder, demonstrerer modsætningen mellem de to. Disse forhold er de centrale temaer i besvarelsen af det tredje spørgsmål.

c) Diskurserne 'bag' de konkrete artikulationer af læring

De konkrete forsøg på at indholdsbestemme de flydende udtryk, der kendetegner en given diskursorden, skyldes tilstedeværelsen af flere forskellige diskurser med hvert deres knudepunkt. De forsøger at fastsætte indholdet i det flydende udtryk (læring), og for at forstå disse forskellige bud på det flydende udtryk, må man placere udtrykket i de relevante diskurser. Hvilke diskurser, der træder frem som relevante, er til en hvis grad afhængig af hvilke, man leder efter. Denne analyse tog udgangspunkt i, at spillet om læring primært foregik mellem fire organisationer, nemlig Socialministeriet, Undervisningsministeriet, KL og BUPL. Vi skal afslutte vor konklusion på denne rapport ved at gennemgå, hvorfra disse organisationers diskurs kommer ind på banen (hvilket knudepunkt de har), samt hvordan de placerer sig og eventuelt har udviklet sig i forhold til de to ækvivalenskæder.

Socialministeriet

Som allerede nævnt, er der ikke nogen nødvendig sammenhæng mellem en dislokation og det, der udpeges til at overkomme den. Socialministeriets vifte af tiltag og udspil fra sidste halvdel af 90'erne er et godt eksempel på det forhold, da de indeholder ganske

forskelligt rettede bud på indholdet i dagtilbud. Ministeriets diskurs har det sociale aspekt som knudepunkt, og selvom vi sporede to forskellige tendenser i ministeriets artikulation af læring – henholdsvis ‘det bedste for børn’ og ‘skoleforberedelse’ – sætter det sociale aspekt sit tydelige præg på begge. Den første tendens ligger tæt på kæden leg-udvikling, med et bredt læringsbegreb, der både signalerer en afstandtagen fra snævre faglighedskrav og nødvendigheden i at sammentænke den sociale og den pædagogiske indsats. Tendensen i retning af det skoleforberedende ligger meget tættere på kæden faglighed-(ind)læring, hvor dagtilbuds generelle berettigelse mindre er knyttet til muligheden for en tidlig social indsats, men mere til de skoleforberedende muligheder, det åbner op for. At lægge sig tæt på faglighedskæden giver dog dilemmaer for denne tendens. Der lader til at være en forventet modstand mod elementer fra denne kæde, som man hele tiden taler sig op imod. Det sker ved, at elementer fra de to forskellige kæder forbindes direkte med hinanden. For eksempel hedder det, at lærdom og faglig kunnen kan leges ind. Det andet dilemma er mere potentielt, nemlig et muligt spørgsmål om hvorfor dagtilbudsområdet egentligt skal ligge under Socialministeriet, hvis dets primære rolle er skoleforberedelse. Dette mulige dilemma garderes der mod gennem en fremhævelse af, hvordan den skoleforberedende indsats bidrager til at bryde den negative sociale arv.

Undervisningsministeriet

Til forskel fra de øvrige spillere på banen er Undervisningsministeriets diskurs i udgangspunktet rettet mod læring, da den har undervisning som knudepunkt. Ministeriet taler sig så at sige på banen fra en position, der ligger tæt på kæden faglighed-(ind)læring, således fremhæves elementer fra denne kæde som mangler i den nuværende indretning af dagtilbudene. Set fra UVMs synspunkt, bliver dagtilbud i vid udstrækning til førskole, og læring bliver primært konstrueret i termer af det skoleforberedende. UVMs centrale dilemmaer er knyttet til, at den formelle adgang til feltet er stærkt begrænset, samt at de i høj grad repræsenterer det (skolen), som dagtilbud har forstået sig selv som forskellig fra. UVM håndterer disse dilemmaer ved at artikulere et bredt læringsbegreb, der inddrager elementer fra begge de to kæder: både faglighed-(ind)læring og leg-udvikling. Modsætningerne mellem kæderne demonteres i en argumentation om, at der nok er tale om forskelle, men at de forskellige sider ikke bør eller kan stå alene. Det gøres ved at skelne mellem den gammeldags og den nye skole, hvor sidstnævnte netop er kendetegnet ved at have begge sider med og på denne måde ikke er ensidig, men ‘går på

to ben'. Endvidere knyttes der an til temaet om bruddet med den negative sociale arv, hvori skolen har en privilegeret position. På den måde retfærdiggøres Undervisningsministeriets tilstedeværelse på det socialministerielle område yderligere.

KL

I KLs diskurs forbliver læring et relativt løst defineret udtryk. Knudepunktet for KL er det lokale selvstyre, og det er ikke mindst derfor, der er grænser for, i hvor høj grad organisationens læringsbegreb kan indholdsudfyldes. Som for UVM er der nogle institutionelt betingede dilemmaer for KL. For det første hvordan man bidrager til et konkret bud på en indholdsudfyldning af dagtilbud – som led i en generel kvalitetsudvikling – uden at lægge sig fast på et indhold, som de enkelte kommuner kunne være uenige med. For det andet at kommunerne er arbejdsgivere for de ansatte i dagtilbudene, og at man derfor må passe på med at støde for meget til deres selvforståelse. Også KL medierer disse dilemmaer med et bredt læringsbegreb, men det er bredt på en anden måde end UVMs. Indholdsmæssigt signalerer det brede hos KL primært en forbindelse til kæden leg-udvikling, specielt elementer som leg og kropslighed. Det ses tydeligst i KLs understregning af, at der ikke (så meget) er tale om tilførsel af noget indholdsmæssigt nyt til området. Det, der foregår allerede, er godt. Der, hvor der skal tilføjes noget nyt, er ved en højere grad af systematisering af indholdet. Det brede kommer derfor også til at signalere inddragelsen af elementer fra den modsatte kæde, som for eksempel faglighed, men dog i mindre omfang end for UVM. Derudover signalerer det brede også, at retten til forskellighed står helt centralt hos KL. Vægtlægningen heraf bidrager yderligere til, at KL undgår dilemmaet mellem en for stærk indholdsudfyldelse af læringsbegrebet og forsvaret for de lokale forskelle.

BUPL

Knudepunktet for BUPLs diskurs blev identificeret til at være omsorg for den gode barndom. I forlængelse heraf ligger BUPLs udfyldning af læringsbegrebet meget tæt på leg-udviklingskæden. BUPL er nok den af de fire organisationer, der placerer sig tættest på én af de to kæder. Derfor lader elementerne fra den modsatte kæde sig ikke let artikulere som fredelige forskelle. De modsatte elementer udgør en potentiel trussel mod den gode barndom, og dermed vedbliver de med at have karakter af modsætninger. BUPLs diskurs har imidlertid ikke kun et indholdsmæssigt sigte i forhold til dagtilbudene. Der er også et professionsstrategisk element, der handler om at synliggøre og opnå (øget) anerkendelse

af den forskel, den pædagogiske indsats gør. Derfor opstår der et dilemma: Hvordan opnår man en anerkendelse, der er knyttet til den modsatte kæde, uden at give køb på indholdet? BUPLs strategi er dels at inddrage kompetenceudvikling som et element, noget der kan lade sig gøre, fordi de efterspurgte kompetencer i forvejen står centralt hos BUPL, og dels at introducere en skelnen mellem læreplaner og handleplaner, noget der imidlertid ikke er en entydig opbakning til i BUPLs bagland.

Så vidt de enkelte organisationer eller diskurser. Hvis vi skal give en samlet konklusion på hele rapporten, må det være:

- at læring i dagtilbud i høj grad er et flydende udtryk
- at der er etableret en bane eller en diskursorden, kendetegnet ved to sæt af elementer, der i udgangspunktet står overfor hinanden
- at en række spillere – de fire organisationer – søger at gøre sig gældende på diskursordenen med netop deres læringsbegreb, der er formet på baggrund af deres respektive knudepunkter.

Skal man afslutningsvis give et bud på, hvem der fører i spillet, må det være fortalerne (på forskellig vis) for fagligheds-indlæringskæden. Det er tilsyneladende ikke muligt at være på banen, uden på en eller anden måde at artikulere elementer fra denne kæde. Og da den i vid udstrækning repræsenterer det, som feltet tidligere har forstået sig som forskel og modsætning til, tør vi godt vove den påstand:

- at spillet ikke slutter foreløbigt.

Perspektivering: efter forslaget om pædagogiske læreplaner

Som vi flere gange har bemærket, har det ikke være muligt systematisk at indarbejde effekterne af udkastet til lovforslaget om pædagogiske læreplaner i dagtilbud i analysen. Vi vil dog afslutningsvis pege på nogle udviklinger, vi finder sandsynlige, og som – hvis det havde været muligt – havde fortjent tydeligere effekter i denne analyse og dens design.

For det første vil lovforslaget bidrage til en form for dislokation af dagtilbudsområdet selv. De processer, vi har beskrevet, er primært kommet fra dislokationer på et andet område, nemlig skolen. Men med lovforslaget introduceres der formodentlig elementer, der støder imod den pædagogiske selvforståelse på en måde, der kommer til at gøre en række reartikulationsprocesser nødvendige (jævnfør reaktionen fra BUPL i *Børn og Unge* 46 samt høringssvaret BUPL 7.11.2003).

Samtidig med denne forskydning af spillet 'nedad' i de enkelte dagtilbud, vil der for det andet også foregå en 'opad' mod partierne og Folketinget: Spillet om læring i dagtilbud vil i langt højere grad end hidtil blive et partipolitisk anliggende. For designet af denne analyse er det den sidste bevægelse, der er vigtigst. I det lys bliver partierne generelt, men også eksempelvis regeringsskiftet og det forhold at Social- og Undervisningsministrene er fra forskellige partier, meget mere centralt.

Hvad loven får af konsekvenser (hvis og når den vedtages) for kommunerne, er et mere åbent spørgsmål. Som høringssvaret fra KL antyder (KL 2.11.2003), er det ikke umuligt, at lovtæksten i vid udstrækning lader sig knytte til KLs diskurs om det kommunale selvstyre, og det fortsatte arbejde med kvalitetsudvikling og vurdering af målopfyldelse som et kommunalt anliggende. Men at heller ikke loven endegyldigt kan fastsætte, hvad læring i dagtilbud er, og at spillet om det derfor fortsætter – også med de spillere, vi har set nærmere på i denne analyse – er der næppe megen tvivl om.

Litteratur

Bøger og artikler:

Bang, H., A. D. Hansen, et al., Eds. (2000): *Demokrati fra neden. Casestudier fra en dansk kommune*. København, Jurist og Økonomforbundets Forlag.

Bruner, J. (1999): *Uddannelseskulturen*; København: Gyldendal.

Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London, Longman.

Gardner, H. (1997): *De mange intelligensers pædagogik*; Gyldendal.

Hansen, A. D. (2003a): "Diskursteori - konstruktivisme og negativitet". i A. D. Hansen and K. Sehested (red): *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 35 - 65.

Hansen, A. D. (2003b): "Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv". i L. Fuglsang and P. B. Olsen (red): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 290 - 319.

Hermansen, M. (1996): *Læringens Univers*, Klim.

Jerlang, E. (red) (1988): *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis*; Munksgaard.

Juul, J. (1996): *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Schönberg, 1996.

Korsgaard, Ove (2002): *Kundskabsløbet – Uddannelse i videnssamfundet*, Gyldendal, København

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Mejding, J. (1994): *Den grimme ælling og svanerne? - om danske elevers læsefærdigheder*. København, Danmarks pædagogiske institut.

Muschinsky, L. J. og K. Schnack (2001): *Pædagogisk opslagsbog: alfabetisk ordnet*. København, Christian Ejler.

Nielsen, K. og O. K. Pedersen (1989): "Fra blandingsøkonomi til forhandlingsøkonomi. Mod et nyt paradigme?" i K. K. Klausen og T. H. Nielsen (red): *Stat og marked - Fra Leviathan og usynlig hånd til forhandlingsøkonomi*. København: DJØF forlag.

Pedersen, O. K. et al. (1992): *Privat politik : Projekt Forhandlingsøkonomi*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Piaget, J. (1969): *Barnets psykiske udvikling*; Hans Reitzels forlag

Rasmussen, J. (1996): *Socialisering og læring i det reflektivt moderne; Unge Pædagoger.*

Schnack, K. (2001): "Læring" i *Pædagogisk opslagsbog* / red. Muschinsky & Schnack; Christian Ejlers forlag.

Sehersted, K. (1996): *Professioner og offentlige strukturændringer.* København, AKF Forlag.

Sommer, M., J. Lau, et al. (1996): *Nordlæs: en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse.* København, Danmarks Pædagogiske Institut.

Vygotsky, L. (1982): *Tænkning og sprog;* Hans Reitzels forlag

Rapporter, håndbøger, pjecer med videre:

BUPL (1990) af John Andersen: *Fag og faglighed – en teoretisk analyse,* BUPL, København

BUPL (1993a) af John Andersen: *Læreren og pædagogen,* BUPL, København

BUPL (1993b): *Faglig håndbog – Servicehæfte 1,* BUPL, København

BUPL (1995): *Faglig håndbog – Servicehæfte 1,* BUPL, København

BUPL (1997): *Faglig håndbog – BUPL's struktur og funktioner,* BUPL, København

BUPL (1999a): *Faglig håndbog – BUPL's struktur og funktioner,* BUPL, København

BUPL (1999b) af Daniella Cecchin & Else Sander (red.): *Liv og læring – i pædagogiske kontekster,* BUPL, København

BUPL (2000a) af Anette Wiborg: *Kontinuitet, liv og læring,* BUPL, København

BUPL (2000b): *Børns kompetencer – Oplæg til debat,* Daniela Cecchin (red.), BUPL, København

BUPL (2000c) af Daniela Cecchin: *Børns udvikling og læring – gennem leg og pædagogik,* BUPL, København

BUPL (2000d): *Udkast angående læringsdel,* BUPL, København

BUPL (2000e): *Politikpapir om de 3 prioriterede områder i sats A vedtaget enstemmigt på HB mødet 25. maj,* BUPL, København

BUPL (2001): *Faglig håndbog – BUPL's struktur og funktioner,* BUPL, København

BUPL (2002a): *Børn lærer også, når de går i daginstitution,* BUPL, København

BUPL (2002b): *Pilotundersøgelse om "Nationale Anbefalinger",* BUPL, København

BUPL (2003): *Faglig håndbog – BUPL's struktur og funktioner,* BUPL, København

BUPL (7.11.2003): *Høringssvar om lovudkast til lovforslag om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud).* (www.bupl.dk)

Børn og Unge (2003): *Læreplaner; Hastværk har givet makværk.* BUPL, København (www.borernogunge.dk)

Dansk Industri (2000): *Slip talenterne løs – et fælles kompetenceløft*, DI, København

Det Tværministerielle børneudvalg, (1990): *Myter eller realiteter – et debatoplæg om forældre med 0-2 årige børn*, Det tværministerielle børneudvalg, København

Finansministeriet, Socialministeriet, Økonomiministeriet, KL, Københavns Kommune, Frederiksberg Kommune (1995): *Rapport fra analysearbejdet om børnepasning*, Finansministeriet, København

FOKUS (2002) – KL's konsulentvirksomhed for økonomi og ledelse: *Dagpasning – Kvalitet i tilbudene*, Kommuneinformation, København.

Kommunernes Landsforening/Den kommunale højskole (1984): *Omstilling af kommunernes dagtilbud for børn*, Den kommunale højskole, København.

KL/Den kommunale højskole (1985) af Nikolajsen O. & Wamsler, S.: *Dagpasning*, Forlaget Kommuneinformation, København.

KL, Socialministeriet, Sammenslutningen af Sociale Udvalg & Den kommunale højskole (1991): *Idékataloget – om dagtilbud til børn*, Forlaget Kommuneinformation, København.

KL (1993a): *Efterspørgsel og udbud af dagpasning i 90'erne*, Kommunernes Landsforening.

KL (1993b): *Udgiftspres på børnepasningen*, Kommunernes Landsforening.

KL (1996): *Alle børn og unge skal have en chance*, Kommunernes Landsforening.

KL (1997a): *En god barndom – et magasin om små børn i 90'erne*, Kommunernes Landsforening.

KL (1997b): *Hvad er dine mål? – når dagpasning skal udvikles*, Kommuneinformation, København.

KL (1997c): *Nåede du dine mål? – når dagpasning skal udvikles*, Kommuneinformation, København.

KL/Den kommunale Højskole (1997d): *Velfærd for børn og unge*, Forlaget Kommuneinformation, København.

KL (1998): *Kontraktstyring på børnepasningsområdet*, Kommuneinformation, København.

KL (1999a): *Fokus på resultater – metoder til resultatvurdering i dagtilbud*, Kommuneinformation, København.

KL (1999b): *Helhed og sammenhæng i børns hverdag*, www.kl.dk

KL, Frederiksberg Kommune, Københavns Kommune, Finansministeriet og Socialministeriet (1999): *Fleksibilitet og betalingsystemer inden for dagtilbud til børn*, Socialministeriet, København

KL (2000): *Den lokale folkeskole – nye veje. Et debatoplæg om folkeskolen*, Kommunernes Landsforening.

KL (2001): *Kend dine dagtilbud*, Kommuneinformation, København.

KL (2.11.2003): *Hørings svar vedr. lovforslag om pædagogiske læreplaner*. www.kl.dk

LO (u.å.): *LO's handlingsplan 1999-2003: Livslang uddannelse og kompetenceudvikling*, www.lo.dk

Mandag Morgen (1996): *Fremtidens børneinstitution – Fra pasning til udvikling*, Mandag Morgen Strategisk Forum

Mandag Morgen (1998): *Fra velfærdsamfundets børn til børnenes velfærdssamfund. Et inspirationsoplæg til det 21. århundredes 'Børnepakke'*, Mandag Morgen Strategisk Forum

Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet 2003: *En god start til alle børn*, Socialministeriet, København

OECD (1995): *Implementing the strategy*, (The OECD job study), Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris

OECD (2001): *Starting Strong- Early Childhood Education and Care*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris

OECD (1992-2003): *Education at a Glance: OECD indicators = Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE.*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris (www.oecd.org)

Socialministeriet (1988): *Rapport fra udvalget om børns dagligdag*, Socialministeriet, København

Socialministeriet (1992): *Daycare of Children – Family Allowance and Child Allowance in Denmark*, Socialministeriet, København

Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1997): *Vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn*, Undervisningsministeriet, København

Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1998a): *Samarbejde imellem dagtilbud og skole*, Socialministeriet, København

Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1998b): *Børns sproglige udvikling i dagtilbud*, Socialministeriet, København

Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1999): *Fokus på tosprogede børn*, Socialministeriet, København

Socialministeriet (2000a) af Peter Gundelach: *Børneliv – værdier og ansvar i børns liv*, Socialministeriet, København

Socialministeriet (2000b): *Aktuelt fra Socialministeriet, kap. 4, Nyhedsbrev fra Socialministeriet, København*

Socialministeriet/KL/BUPL (2001): *Kvalitetsudvikling I Dagtilbud. Afrapportering fra 1. fase af KiD –projektet, Socialministeriet, København*

Socialministeriet (2001a) af Peter Gundelach: *Det gode børneliv, Socialministeriet, København*

Socialministeriet (2001b): *Integration af tosprogede småbørn i dagtilbud – vejen til integration i det danske samfund, Socialministeriet, København*

Socialministeriet (2002a): *Rapport fra KiD-konferencen om kvalitet i dagtilbud, Socialministeriet, København*

Socialministeriet (2002b): *Tidlige spor – forebyggelse af mobning blandt de mindste børn, Socialministeriet, København*

Socialministeriet (2003): *Udkast til Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn) www.sm.dk*

Sommer, Marianne, Lau, Jytte og Mejding, Jan (1996): *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1. – 3. klasse, Dansk Pædagogisk Institut, København*

Torrey-Purta, Lehmann, Oswald, Schultz (1999): *Citizenship and Education across Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, IEA Amsterdam*

UNESCO (1996): *Learning – The Treasure Within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris*

Undervisningsministeriet (1984): *Betænkning nr. 1018: Skolegangens påbegyndelse i folkeskolen*

Undervisningsministeriet (1995): *Uddannelse og kvalitet, Ministerens bidrag til velfærdskommissionen.*

Undervisningsministeriet (1997): *F2000 – Fokuspunkt 5: En god start - det fælles grundlag, www.f2000.dk*

Undervisningsministeriet (2000): *Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen, Undervisningsministeriets forlag, København*

Undervisningsministeriet (2001): *Sådan gør vi – integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner, Undervisningsministeriets forlag, København*

Undervisningsministeriet (2002a): *Klare mål: Fokus på beskrivelse af elevens alsidige personlige udvikling, Undervisningsministeriets forlag, København*

Undervisningsministeriet (2002b): *Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen*, aftaleteksten hentet på www.uvm.dk

Undervisningsministeriet (2003): *Velkommen i Børnehaveklassen*,
Undervisningsministeriet, København

Pressemeddelelser:

Socialministeriet/KL/ BUPL (12.12. 2000): *Udviklingsarbejde om kvalitet i dagtilbud*

Socialministeriet (7.10.2002): *Der skal ikke mobbes i børnehaven*

Socialministeriet (19.12.2002): *Pædagogik i dagtilbud*

Socialministeriet (31.1.2003): *Kvalitet i Dagtilbud – KID-projektet*

Undervisningsministeriet (26.2.2001): *Fremtidens folkeskole*

Undervisningsministeriet (14.1.2002): *Klare mål fortsætter*

Undervisningsministeriet (10.4.2002): *Folkeskoleforliget ophævet*

Love:

LBK nr. 730 af 21.7.2000: *Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen* (gældende)

LBK 755 af 9.9.2002: *Lov om social service* (gældende)

VEJ nr. 53 af 6.3.1998: *Vejledning om dagtilbud m.v. til børn efter lov om social service*
(gældende)

LBK nr. 110 af 26.2.1996: *Bekendtgørelse af Lov om social bistand* (historisk)

LOV nr. 277 af 2.5.1990: *Lov om ændring af lov om social bistand (øget fleksibilitet med hensyn til dagpasningsordninger for børn samt tilskud til private børnepasningsordninger)*
(historisk)

CIR nr. 114 af 28.6.1996: *Cirkulære om dagtilbud til børn under bistanndsloven* (historisk)

CIR nr. 203 af 26.10.1990: *Cirkulære om dagtilbud til børn under bistanndsloven* (historisk)

Avisartikler med mere:

Aktuelt (16.8.1999): *Medspilsbørn og modparts børn*

Aktuelt (13.1.2001): *Liv i institutionen: Giv barndommen plads*

ArbejdsMarkedsPolitisk AGENDA (nr. 13/2000): *Danskkundskaber afgør jobchancer*, Dansk Arbejdsgiverforening

Dagbladet (21.3.2002): *Mere indhold i børnehaveklassen*

Flensborg Avis (3.8.2002): *Bryd den onde cirkel*

Berlingske Tidende (31.7.1999): Kammerater er vigtige for skolelivet

Berlingske Tidende (24.11.2000): Pædagogikken skal ses efter i sømmene

Berlingske Tidende (18.12.2000): Børnene er i børnehave

Berlingske Tidende (7.1.2001): Danske børn er heldige

Berlingske Tidende (2.7.2002): A-B-C i børnehaven

Berlingske Tidende (12.7.2002): Breve fra læserne

Berlingske Tidende (26.5.2003): Lærdom: Børnehaven skal undervise

Information (26.1.2001): Forældres stress smitter

Information (26.4.2001): Ny bog: Institution som modverden

Information (14.6.2003): Får børn et bedre liv med en læreplan?

Information (3.9.2002): Danmark er bagud – Togo-chokket

Information (3.9.2002): Evalueringer i høj kurs

Jyllandsposten (23.9.1999): På vej mod skolen

Jyllandsposten (27.4.2000): Undervisning: Danske børn forberedes for tilfældigt til skolen

Jyllandsposten (29.1.2001): JP-baggrund: Børn skal lære fra dag nul

Jyllandsposten (21.5.2001): JP-baggrund: Lærdom frem for leg

Jyllandsposten (30.1.2001): Minister vil se på læreplaner

Jyllandsposten (24.2.2002): Børn: De stakkels mæglinger

Jyllandsposten (13.8.2002): Ro til indlæring

Jyllandsposten (25.6.2003): Uddannelse: Større krav til små børn

Jyllandsposten (8.4.2003): Opdragelse: Pædagoger: Opdragelse er et fælles ansvar

Jyllandsposten (13.4.2003): Barndom: Giv børn et rigtigt liv

Politiken (15.3.1998): Tillykke, Nyrup

Politiken (5.10.2001): Hverdagsliv: Det store tidsrøveri

Politiken (19.3.2002): Læreplaner i børnehaven

Politiken (24.3.2002): Jeg kan godt li' at tegne

Politiken (3.4.2002): Stil krav til pædagogerne

Politiken (15.1.2003): Undervisning: Heldagsskolen – ind ad bagdøren

Politiken (9.3.2003): Må vi SÅ få noget ro i klassen

Politiken (27.5.2003): De små skal skoletrænes

Politiken (1.6.2003): Læreplaner bryder social arv

Politiken (10.8.2003): Til kamp – med puder

Ritzau (31.10.2000): Den frie leg på tilbagetog I børnehaverne

Ritzau (3.12.2000): Børn i kø til taleundervisning

Weekendavisen (22.10.1999): *Erfaringstyvene*

Weekendavisen (30.12.1999): *Grædekonerne og jubeloptimisterne*

Weekendavisen (11.2.2000): *Fingrene væk fra legen*

Weekendavisen (10.8.2001): *Læseplaner for blebørn*

Bilag: Interviewguides til de enkelte organisationer.

Socialministeriet

Proces

Optakten til *Lov om social service* i forhold til dagtilbud.

Hvornår gik det lovforberedende arbejde i gang og på hvilken baggrund? (obs. på konstruktion af *samfund* og spørg ind til dette)

Hvordan formede processen sig og hvilke stemmer spillede ind? (Hvem har været inde over, hvem har lovforslaget været til høring hos? Hvem har man søgt at tilfredsstille? Obs. på om *forældrene* indgår som part og konstruktionen af dem)

Hvordan blev læring indskrevet i formålsparagraffen?

Indhold

Hvad adskiller loven fra **tidligere lov** og hvad har man ment at gøre bedre ved disse ændringer?

I vejledningen understreges det at det sociale og det pædagogiske nu ligestilles med det pasningsmæssige. Hvad ligger der i de tre begreber og hvordan spiller læring ind her?

Hvad er baggrunden for, at læring forekommer som et del af et begrebspar sammen med leg?

Det fremgår af loven at dagtilbudene skal indgå som en del af det **forebyggende** arbejde, hvad menes der med det?

Hvordan tænkes relationen imellem det generelle og det specifikke tilbud? Er det en ny måde at tænke det på?

Hvordan indgår læring heri? – (Vær obs. på *rummelighed* og *inklusion*, spørg eventuel ind til det)

Vi har lagt mærke til at UVM kaster negativ social arv på banen og bruger det som et argument for at børn skal forberedes bedre til skolen. Hvordan mener du at det hænger sammen med den måde I ser dagtilbud som en del af det forebyggende arbejde?

Sprog betegnes som centralt og afgørende (modsat de andre ting børnene skal lære), hvad ligger der i denne her fokusering på sproget?

(De tosprogede børn).

Der lægges op til man skal arbejde målrettet med sprog, hvad med kreativitet, kan man ikke arbejde målrettet med det? (obs. på de sammenhænge *mål* indgår i)

Hverken **skolen** eller resten af uddannelsesforløbet nævnes i formålsparagraffen, hvad er baggrunden for det? (forholdet til skolen her obs. på *sammenhæng* og det *hele barn*)

Hvilke overvejelser blev der gjort i forhold til **kommunernes rolle** og graden af centralisering i forhold til udarbejdelse af mål og rammer?

(I hvor høj grad er læring noget der kan fastsættes og forhandles lokalt)

Opsamling

Hvordan er formålsbestemmelsen i **tråd med resten af loven?** (opgøret med klientliggørelse, den enkelte ansvarlige og aktive borger).

I snakker om et nuanceret og **bredt læringsbegreb** – hvad betyder det, og hvorfor er det en fordel, at det er bredt? (Obs. på hvordan mål, styring og alle andre centrale begreber indgår heri)

Den fokus der er på læring nu **tilgodeser det visse børn?** – bliver nogle børn tabt og i så fald, hvad er det for børn?

Nutid – efter loven:

Har du fulgt med i udviklingen efter loven? Hvordan opfattes fokuseringen på læring?

Interviewguide, Undervisningsministeriet

Kunne du fortælle om optakten til programmet og forliget.

Var 10 skridts-papiret et partipolitisk papir, eller var ministeriet involveret.

Hvilke forandringer er der i forhold til tidligere folkeskoleforlig?

Er folkeskoleforliget udtryk for **nogen bredere samfundsmæssige tendenser**? I så fald, hvilke?

Hvad er de centrale ændringer i folkeskoleloven i **forhold til dagtilbudsområdet**?

Hvilken rolle mener du læring spiller her

Hvorfor kom sprogstimulering og indholdsbestemmelse af børnehaveklassen til at stå så centralt i fornyelsen af folkeskolen?

Hvordan hænger det generelle fokus på sprogstimulering sammen med fokus på integration og de **tosprogede børn**?

Hvem blev **hørt** i forbindelse med forliget? (BUPL, KL, forældreorganisationer?)

Forliget lægger op til at der også skal ske ændringer i dagtilbudene, der jo ligger under **Socialministeriet**. Har det givet anledning til problemer?

Overgang

Hvilke **problemer mener du at der ligger i overgangen** imellem dagtilbud og skole?

Hvordan søger den nye folkeskolelov at løse disse problemer?

Der står ikke noget om det skoleparate barn i dagtilbudenes **formålsparagraf i serviceloven**. Er det et problem?

- Er læring et vigtigt begreb i denne sammenhæng?

Der har været nogle udviklingsprojekter hvor man i små kommuner har lagt **dagtilbudene ind under skoleledelsen**. Er det noget I har haft gode erfaringer med? Er det noget man kunne forestille sig ville gavne også i større kommuner?

Børnehaveklassen

Hvorfor er det vigtigt at **målfastsætte** indholdet af børnehaveklassen? (Hvad er det de ikke er gode nok til/hvad skal præciseres?)

Hvordan står det til med de kreative, musiske og motoriske kompetencer i børnehaveklassen?

Rummelighed

Rummelighed indgår som et centralt begreb i folkeskoleforliget. Hvordan hænger det sammen med det arbejde dagtilbudene skal udføre i forhold til at **forberede børnene** bedre til skolen?

Opsamling (hvis ikke det er dækket)

I snakker om et nuanceret og **bredt læringsbegreb** – hvad betyder det, og hvorfor bør det være bredt?

Den fokus der er på læring nu tilgodeser det visse børn? – bliver **nogle børn tabt** og i så fald, hvad er det for børn?

Er der en sammenhæng imellem **dokumentation** og læring? (Sker der ingen læring uden dokumentation?)

Interviewguide – KL

Børnepolitikker

I starten og midten af 90'erne begynder kommuner at udforme børnepolitikker, hvad er **baggrunden for det?**

Hvordan stiller I jer i forhold til dette?

Hvordan indgår læring heri?

KiD

Hvilke temaer var oppe som **centrale i forbindelse med kvalitetsudvikling** af dagtilbud (KiD)?

Hvad mente I var det væsentligste, og hvad mente de andre parter?

Læring spiller en central rolle i KiD 2, hvordan ser du denne drejning?

Hvem er det der har krav på øget kvalitet? (De samfundsmæssige hensyn?, Hvor er forældrene henne?, Hvad med barnet?)

Hvordan styrer man kvalitetsudvikling på dette område? Kan læring bruges til styring af kvalitetsudviklingen?

Formålsparagraffen

Hvordan ser I formålsparagraffen i serviceloven? **Hvilke retninger** vil du sige den peger i? Det sociale og pædagogiske bliver ligestillet med det pasningsmæssige. Betyder denne lovændring også en ændring for KLs rolle i forhold til kommunerne?

Der er en formulering i vejledningen til *Lov om social service* på dagtilbudsområdet om at kommunerne forventes at have udformet børnepolitikker, tolker kommunerne/KL dette som et centralt krav?

Der står i formålsparagraffen intet om det skoleparate barn – er det en mangel?

Overgang

Overgangen fra dagtilbud til skole – hvilke problemer? og er læring et vigtigt begreb for at løse nogle problemstillinger i forbindelse hermed?

Undervisningsministeriet

Hvordan læser I det nye **folkeskoleforlig** – hvad mener I er vigtigt, problematisk i forhold til dagtilbudsområdet?

Satsning på sprog, hvordan harmonerer det med jeres opfattelse af hvad der er vigtigt for dagtilbudene?

Forsøgsordningerne med dagtilbud som del af skoleledelse – hvordan ser I det, hvad åbner det op for?

Hvad er jeres vurdering af den nye indholdsfastsættelse af børnehaveklassen? (mål og central styring)

Opsamling (hvis ikke det er dækket)

I snakker om et nuanceret og **bredt læringsbegreb** – hvad betyder det, og hvorfor er det en fordel, at det er bredt?

Den fokus der er på læring nu tilgodeser det visse børn? – bliver **nogle børn tabt** og i så fald, hvad er det for børn?

Vi har lagt mærke til at '**rummelighed**' ofte dukker op i debatten om læring og kvalitetsudvikling, hvordan hænger de ting sammen? (Er det et problem for institutionerne både at skulle rumme flere og arbejde med læring?)

Vi har lagt mærke til, at der ofte tales om dokumentation i forbindelse med læring. Ser KL en sammenhæng mellem disse to ting? (Sker der ingen læring uden dokumentation?)

Interviewguide BUPL

Formålsparagraffen

Hvad ligger der til grund for formålsparagraffen i serviceloven (hvilke samfundsmæssige behov, forældrenes krav etc.)?

Kan du fortælle noget om **processen**, hvor den nye formålsparagraf i serviceloven blev til? (samarbejdet med SM)

- Hvordan stillede BUPL sig til at få læring ind i formålsparagraffen, hvorfor (Hvorfor er det vigtigt at tydeliggøre læring som en del af dagtilbudene? – og hvad sker der med pasning og omsorg i den forbindelse?)

Ligger der professionsovervejelser i forhold til spørgsmålet om læring ?

- Er det en vej til højere løn og status?

I indholdsbestemmelsen som den ser ud i dag sidestilles pasning med sociale og pædagogiske opgaver. Hvordan stiller I jer til det?

(Hvorfor er det vigtigt at der opstilles flere centrale mål for dagtilbudenes indhold?, Hvad skal mål og indholdsfastsættelse hjælpe til?)

Undervisningsministeriet

Hvordan læser I det nye **folkeskoleforlig** – hvad mener I er vigtigt og/ eller problematisk i forhold til dagtilbudsområdet?

- Satsning på sprog, hvordan harmonerer det med jeres opfattelse af, hvad der er vigtigt for dagtilbudene?
- Forsøgsordningerne med dagtilbud som del af skoleledelse – hvordan ser I det, hvad åbner det op for?
- Hvad er jeres vurdering af den nye indholdsfastsættelse af børnehaveklassen?

Overgang

Hvad betydning har det øgede fokus på at skabe sammenhæng mellem skole og dagtilbud for BUPL?

- Er læring et vigtigt begreb i den sammenhæng?

- Giver det evt. mulighed for **nye arbejdsområder**?

Rummelighed

Vi har lagt mærke til at 'rummelighed' ofte dukker op i debatten om læring og kvalitetsudvikling, hvordan hænger de ting sammen? (Er det et problem for institutionerne både at skulle **rumme flere og arbejde med læring**?)

Har I strategier for professionsudvikling i forlængelse af hhv. kravet om rummelighed og læring? Er der evt. konflikt mellem de to?

Den fokus der er på læring nu tilgodeser det visse børn? – bliver **nogle børn gå tabt** og i så fald, hvad er det for børn?

Opsamling (hvis ikke det er dækket)

I snakker om et nuanceret **og bredt læringsbegreb** – hvad betyder det, og hvorfor er det en fordel at det er bredt?

- Hvad menes der med bløde kompetencer? Hvad er så hårde kompetencer?

Er der en sammenhæng imellem **dokumentation** og læring? (Sker der ingen læring uden dokumentation?)