

FoU i Praksis 2012

Samandrag av artiklane frå konferanse om
praksisretta FoU i lærerutdanning

Trondheim, 23. og 24. april 2012

Redigert av Ingar Pareliussen, Bente Bolme Moen,
Anne Beate Reinertsen og Trond Solhaug

Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner

Lillian Pedersen, Mari Engesæter, Kjersti Sandnes Haukedal,
Hilde Hofslundsengen og Ingrid Fossøy*

Hvordan fremstilles læringsbegrepet i barnehagens læreplaner fra 1996-2011? I studien av læringsbegrepet har vi foretatt en diakron diskursanalyse ved å gjøre en makroanalyse av rammeplanenes kontekst og en mikroanalyse av de tre rammeplanene for barnehagens innhold og oppgaver. Målet med analysen er å beskrive og forklare ulike mønster i måten barnehagens læreplaner fremstiller læringsbegrepet på, og hvordan dette har endret seg i samspill med samfunnsutviklingen. Hovedvekten vil ligge på analysene av de tre utgitte rammeplanene.

Innledning

Barnehagens historie i Norge er kort sammenlignet med andre samfunnsinstitusjoner, og barnehagens læreplanhistorie er enda kortere. Barnehagen fikk sin første læreplan i 1996, den andre kom ti år etter, og den siste reviderte rammeplanen kom i 2011. Barnehagen kan vel også sies å være en samfunnsinstitusjon som i stor grad har styrt sin egen utvikling og sitt eget innhold. I de senere årene har det fra politisk hold blitt et sterkere fokus på barnehagen og posisjonen barnehagen bør ha i samfunnet generelt og i utdanningsløpet spesielt. Undersøkelsen bygger på en nysgjerrighet etter å finne ut mer om forholdet mellom barnehagen sine læreplaner og hvordan de preges av samfunnsutviklingen. Vi har brukt diakron diskursanalyse (Veum, 2011) som metode i studien, og forskningsspørsmålet er formulert slik: *Hvordan fremstilles læringsbegrepet i barnehagens læreplaner fra 1996-2011?* Diskurs kan defineres som systemer av mening, tankesett og praksiser (Askland og Rossholdt, 2009; Schei, 2010), og en diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen og Phillips, 1999). En diskurs kan være knyttet til dominerende tenkning på samfunnsnivå, eller i en gruppe. Det kan og være et enkeltindivid som tenker og handler som om alle andre tenker likt om et gitt emne.

I denne sammenheng er læreplan et skrevet dokument som fungerer som plan, intensjon og foreskriving (Gundem, 2008). Gundem ser på læreplanen som tekst, og skiller mellom flere ulike typer tekster. Læreplaner kan for eksempel forstås som historiske tekster, politiske tekster, biografiske tekster eller estetiske tekster. Vi vil analysere læreplanene som historiske og politiske tekster. Læreplaner står generelt sett i et interaktivt forhold til samfunnet, og endringer i samfunnet vil derfor påvirke barnehagens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Dette innebærer også at en læreplan vil være resultat av både politiske og faglige stemmer, og vil ofte være gjenstand for drakamp og forhandlinger mellom ulike perspektiv og forståelsesrammer (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Når det gjelder koplingen mellom barnehagen sin læreplan og læringsbegrepet, har Moser (2010) sett på hvilket læringssyn som kommer til uttrykk i barnehageloven og rammeplan for barnehagen. Fra hans synsvinkel har ikke måten å forstå læring på endret seg nevneverdig i de tre rammeplanene. Rammeplanene sitt fokus er at barnehagen skal møte læringsbegrepet på to plan: hva som er bra for barn her og nå, og hvilke kunnskaper som vil være bra for barn å ha med seg i et livslangt perspektiv. Moser omtaler dette som en åpen tilnærming til læringsbegrepet. Det er nok denne studien som er tettest på undersøkelsen som denne artikkelen presenterer. De andre studiene som er gjort på barnehagens læreplan er stort sett knyttet til den praktiske implementeringen og personalet i barnehagen sin tolking. Alvestad (2004) har intervjuet førskolelærere om nettopp forståelsen de har av læringsbegrepet. I sin analyse finner hun

*Høgskulen i Sogn og Fjordane

en gruppe førskolelærere som knytter læringsforståelsen til begrepet utvikling. Læring er noe som skjer naturlig mens barnet vokser og utvikler seg, og den voksne får rollen som tilrettelegger for barnets egenaktivitet. Den andre gruppen kobler læring i større grad til mening og dialog. Den voksnes rolle som veileder og interaksjonspartner er tydeligere. Alvestad konkluderer blant annet med at det synet på læring førskolelærerne forfekter i stor grad er knyttet opp mot deres forståelse av hva formelle og uformelle situasjoner i barnehagen innebærer og hvorvidt en ser på barnehagen som et hjem eller en utdanningsinstitusjon. Denne studien ble gjennomført i forkant av rammeplanen som kom i 2006. I rapporten «Alle teller mer» (Østrem m.fl., 2009) evalueres implementeringen av R06. Også her blir førskolelærere intervjuet om læringsbegrepet. Det konkluderes med at førskolelærerne opplever læring som særlig fremhevet i den nye rammeplanen. Tankene rundt læringsbegrepet er noe ambivalente, informantene påpeker at det er flott at det endelig er lov til å snakke om læring i barnehagen, samtidig som de formidler frykt for økt læringstrykk.

Diakron diskursanalyse som metode

Vi har brukt diakron diskursanalyse for å identifisere sammenhenger og forandringer i bruken av læringsbegrepet. Diakron diskursanalyse har som formål å utvikle forståelse av hvilke normer som ligger til grunn for hvordan mening blir skapt i institusjonelle tekster, og hvordan slik meningsskapning eventuelt forandrer seg over tid (Veum, 2011). Analysen omfatter rammeplanene fra den første i 1996 til den sist reviderte som kom i 2011. Det at tekstmaterialet kan sies å være samtidstekster, kan by på utfordringer med tanke på å utvikle nødvendig distanse. Et relativt avgrenset tekstkorpus har gitt oss muligheten til å gjennomføre mer detaljerte analyser av hver enkelt tekst.

Den overordnede analysemodellen er delt i tre trinn (Veum, 2011). På trinn en er det konteksten som blir analysert, gjennom en form for makroanalyse, eksempelvis basert på tidligere forskning omkring temaet. På et mer generelt grunnlag kan vi si at dette handler om å kartlegge mulige sammenhenger mellom tekst og samfunn. Slik vi tolker den diakrone diskursanalysen, handler dette trinnet primært om samfunnsmessige endringer som på ulike vis virker inn på meningsinnholdet i tekster. På trinn to, mikroanalyse, er det rammeplantekstene som analyseres. Vi har som utgangspunkt at rammeplanene står i relasjon til tidligere og samtidige tekster. I slike tekstsamspill skjer en form for utveksling eller overføring av språklige uttryksmåter, men også verdier, ideologier, kunnskap og handlemåter. Analysen vår er avgrenset til verbale representasjoner. Utfordringen på dette analysenivået handler om å finne noen typiske og representative trekk ved tekstene. Som Veum (2011) poengterer, kan strukturen i en tekst eksempelvis forstås gjennom det hun omtaler som *orkestrering av stemmer* eller som en *vev av stemmer*. Det skiller også mellom den *autorale stemme*, for eksempel rammeplanenes egen stemme, og *eksterne stemmer*, eksempelvis stemmer fra kildene teksten refererer til eller siterer. I rammeplantekstene kan dette handle om referanser til Lov om barnehagen, forskrifter og så videre. Rammeplaner representerer gjerne også et tekstmateriale hvor de eksterne stemmene i hovedsak kommer implisitt til uttrykk. Veum (2011) omtaler dette som *uspesifiserte stemmer*. Stemmer kan på den måten posisjoneres på ulike måter. I våre analyser har vi blant annet sett nærmere på *kvantitativ* posisjonering, at visse stemmer får mer plass i teksten enn andre, for eksempel i form av hvor ofte læringsbegrepet kommer til uttrykk. En *tekststrukturell* posisjonering innebærer at visse stemmer blir gitt forrang framfor andre. I vår studie ser vi på hvilke sammenhenger læringsbegrepet står i, og hvilket innhold begrepet blir gitt. Verbal posisjonering kan for eksempel handle om hva den autorale rammeplanstemmen, eller rammeplanens egen stemme, signaliserer med tanke på budskapet eller budskapene rammeplanen presenterer. I analysene finner vi også flere eksempler på det Veum (2011) omtaler som *modalitetsmarkører*, i betydningen at avsenderstemmen gjerne forhandler med alternative syn og oppfatninger, eksempelvis identifisert som omskrivninger av læringsbegrepet.

På trinn tre i en diakron diskursanalyse blir makro- og mikroanalysene koblet sammen og brukt som grunnlag for å si noe om tekstene sin mulige innvirkning på barnehagefeltet generelt og barnehagepedagogikken spesielt. Analysen som ligger til grunn for denne artikkelen har tyngden primært på trinn en og trinn to, mens trinn tre har hovedtyngde i drøftingen.

Makroanalyse av kontekst

I makroanalysen velger vi å se på hvilken funksjon rammeplanen har hatt i en barnehagepolitisk og barnehagefaglig sammenheng i løpet av det aktuelle tidsrommet. Analysen er fundert hovedsakelig på følgende dokument: Knyttet til rammeplanen som kom i 1996: «Målrettet arbeid i barnehagen» (Familie og forbrukerdepartementet, 1982), «St. meld.nr. 8: Barnehager mot år 2000 (1987-1988)» (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1987) og «NOU 1992:17 Rammeplan for barnehagen». I forhold til rammeplanen som kom i 2006 har vi sett på følgende dokument: «Klar ferdig gå! Tyngre satsing på de små» (Barne- og familiedepartementet, 2005) og «St.meld.16 ... og ingen sto igjen». Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Når det gjelder den reviderte rammeplanen som kom i 2011, vil denne i hovedsak være fundert på de samme dokumentene som rammeplanen av 2006. I tillegg har vi lagt følgende dokumenter til grunn: «NOU 2007:6 Formål for framtida», «St.meld. 41 Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2009), «NOU 2010: 8 Med forskertrang og lekelyst» og «NOU 2012:1 For barnas beste».

Barnehagens framvekst har skjedd langsomt, og har hatt utgangspunkt i skiftende begrunnelser og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009; Bjerkestrand og Pålerud, 2007; Juell, 2010). Dagens barnehage blir først og fremst sett på som et velferdsgode, og har gått fra å være for de få til å bli for alle. Da den første rammeplanen kom i 1996 var det et klart behov for å styre og regulere sektoren. Det var et overordnet mål å sikre kvaliteten på det pedagogiske innholdet gjennom å innføre rammeplan for virksomheten. I NOU 1992: 17 (s. 9) er det klart uttalt at det var en intensjon at rammeplanen skulle gi en fremstilling av barnehagen slik «vi kjenner den i dag». Rammeplanen og de foregående politiske dokumentene kan dermed sies å beskrive barnehagens læringssyn og barnehagens arbeidsmåter på barnehagens premisser. På denne måten kan rammeplanen fungere som en legitimering av barnehagens egenart.

I 1997 blir 6-åringene flyttet over i skolen. Dette, kombinert med en jevn utbygging av barnehager, fører til en stadig økende andel små barn i barnehagen. Utover på 2000-tallet har det foregått en massiv utbygging av barnehagesektoren. Også skolen står ovenfor forandringer i form av Kunnskapsløftet og økende internasjonalt blikk på utdanning. OECD fører til at utdanning i større grad tilføres samfunnsøkonomiske betraktninger (Telhaug, 2010).

Konteksten for rammeplanen som kommer ut i 2006 er derfor ulik konteksten fra 1996 på flere områder. I tillegg er 2006 et viktig årstall i barnehagens historie i Norge, og kan representere en kursendring på barnehagesektoren (Jansen, 2007). Barnehagen blir flyttet fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og utgjør dermed første etappe i utdanningsløpet. Barnehagen blir med dette en del av utdanningspolitikken, noe som endrer barnehagens status og legitimitet. I det barnehagefaglige miljøet er det nå en tydelig diskurs knyttet til barnehagen sin egenart som utdanningsinstitusjon, og sentrale utsagn i diskursen knyttes til redselen for at barnehagen skal bli «skolsk» (Haug, 2005). Fra politisk hold er det uttalt at barnehagen skal være skoleforberedende (Telhaug, 2010). Rammeplanen er ikke lenger en beskrivelse av barnehagen, men legger sterkere føringer på innholdssiden. Fagområdene og hva personalet bør, må og skal, blir fremhevet.

Fra det barnehagefaglige miljøet blir det uttrykt bekymring for økt vektlegging av læring i barnehagen. Det økte fokuset på innhold og styring kan oppfattes som en instrumentalistisk tenking som gjør små barn til objekt for konkurransesamfunnets markedskrefter (Østrem, 2006). Med et mer internasjonalt blikk får samtidig FN sin konvensjon om barns rettigheter mer å si for utformingen av rammeplaner og andre offentlige utredninger, spesielt knyttet til barns medvirkning (Kjørholt, 2010). Samtidig som planene får kritikk for å være for styrende og *skolske*, fremheves barnets rett til selvbestemmelse og medvirkning. Barnet som subjekt og *human being* gis stor oppmerksomhet i det barnehagefaglige miljøet (Johansson og Samuelsson, 2003).

I NOU 2007:6 kommer Bostad-utvalget med forslag til ny formålsbestemmelse i barnehageloven. I kjølvannet av den nye formålsparagrafen blir rammeplanen revidert i 2011. I den nye formålsparagrafen brukes begrepet *danning*. Dette begrepet får mye oppmerksomhet i det barnehagefaglige miljøet og er også med inn i revideringen av rammeplanen. Revideringen som skjer av rammeplanen kan sies å fungere som en motvekt til pågående tendenser i det barnehagepolitiske feltet. Barnehageutbyggingen har stabilisert seg, og det er nå rettet mer oppmerksomhet mot kvaliteten på tilbudet som gis. I sentrale styringsdokument etterspørres det det for eksempel en tydeligere systematikk i tilbudet. . Uttrykket tidlig

innsats brukes og kobles til kartlegging. Det arbeides samtidig mot en ny barnehagelov, og bemanningsnorm og pedagogtetthet er et hett tema.

Mikroanalyse av barnehagens læreplan

De tre utgitte rammeplanene er analysert enkeltvis. Rammeplanen fra 1996 (R96) er større i omfang enn rammeplanen fra 2006. Planen fra 2011 er en revidert utgave av 2006 utgaven. Revideringen kom som en følge av ny formålsparagraf.

Analysen av læringsbegrepet i R96 vil i stor grad dreie seg om den tekststrukturelle posisjoneringen begrepet ser ut til å ha. I følge R96 foregår læring gjennom førstehåndserfaringer med fysiske ting, og gjennom andre menneskers reaksjoner og grenser i situasjoner som er meningsfulle for barna. Det fremheves at barn har en naturlig nysgjerrighet og at de stiller spørsmål. De ansatte i barnehagen skal oppmuntre, stimulere, og utvikle barnas tenking gjennom å «svare barna gjennomtenkt, presist og forståelig» (BFD, 1996 s.41). Læring kobles dermed tekststrukturelt mot språk og sosialt samspill. Samspillet fremheves som selve drivkraften for læring og utvikling. Planen legger på den måten stor vekt på omgivelsene og hverdagslivet som premissleverandør for hvordan barna utvikler seg og hva de lærer. Når vi går inn i teksten og ser på det Veum (2011) kaller modalitetsmarkører blir særlig begrepet utvikling tydelig. Begrepene læring og utvikling brukes om hverandre og vi tolker at betydningen er den samme.

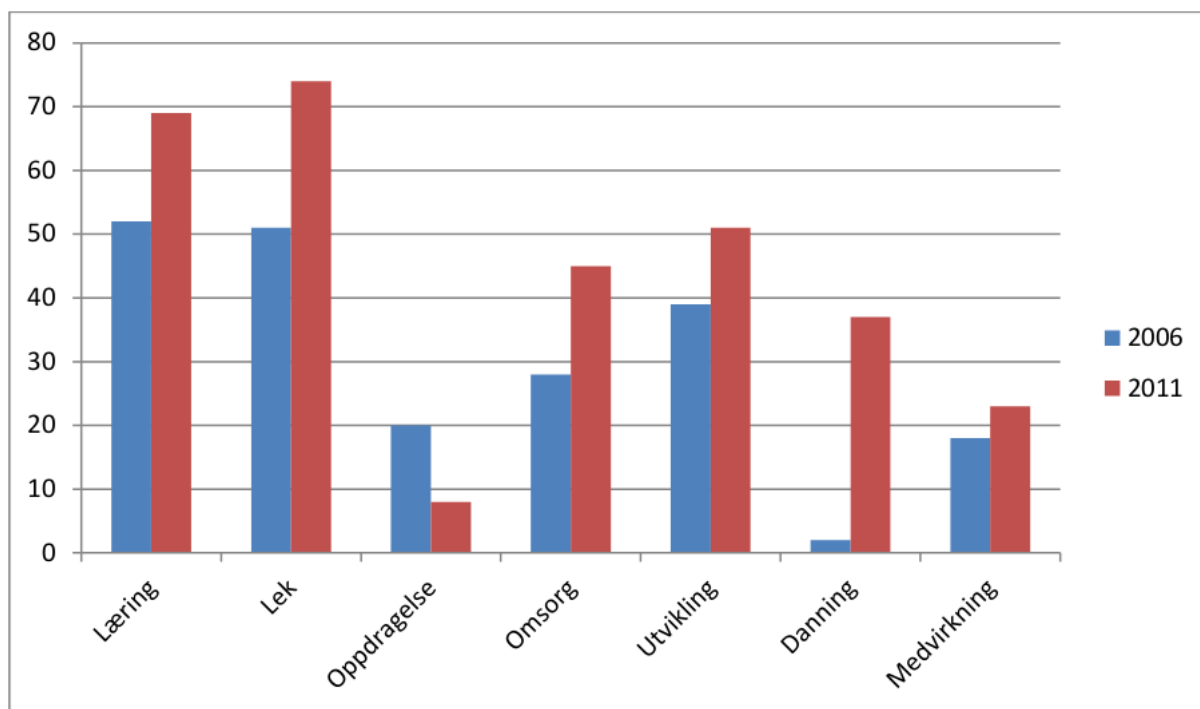
Den kvantitative posisjoneringen til læringsbegrepet kan sies å være sterk i deler av teksten. I løpet av de første 88 sidene forekommer ordet læring hele 163 ganger. Det er imidlertid store forskjeller på forekomsten av læringsbegrepet innad i teksten. Først og fremst brukes læringsbegrepet i kapittel fire. I dette kapittelet omhandles barnehagens arbeid med barnas basiskompetanse.

Basiskompetanse i R96 omfatter sosial handlingskompetanse, språk- og kommunikasjonsevne. Det handler om å kunne fungere i og bidra til et fellesskap. Læringsbegrepet knyttes i den forbindelse enda tydeligere opp mot læring om og i samspill med andre. I planen formidles hovedsakelig at barn lærer gjennom umiddelbare og ikke planlagte hendelser i hverdagen, og forholdet mellom formelle og uformelle læringssituasjoner blir nevnt ved flere anledninger.

Formell læring defineres til avgrensede og strukturerte situasjoner med klare mål. Den uformelle læringen beskrives som ikke planlagte og umiddelbare hendelser. Samtidig uttrykker planen en skepsis mot denne formelle læringen: «I arbeidet med de minste barna under skolealder bør en være forsiktig med å legge vekt på formell læring og på tilegnelse av spesifikk kunnskap» (BFD, 1996 s.46). Det fremheves også at det i de strukturerte formelle situasjonene vil oppstå «umiddelbare og ikke planlagte hendelser som gir barna viktig erfaring og læring» (BFD, 1996 s.40), og det presiseres at denne uformelle læringen kanskje er den viktigste formen for læring. Begrepet *medlæring* blir brukt for å vise at det også i formelle situasjoner vil forekomme en annen, sosial læring, som er med på å bygge opp barnas grunnleggende ferdigheter på det sosiale området. Kort sagt kan vi slutte at den uformelle læringen kobles til samspillet menneskene imellom, mens den formelle læringen kobles til planlagte situasjoner med et tydelig innhold og klare mål. Dermed kobles den uformelle læringen ene og alene opp mot arbeidet med å utvikle barnas basiskompetanse. Når en i planen går over til å beskrive arbeidet med de ulike fagområdene brukes begrepet læring betydelig mindre. Her fremheves det heller at barna skal få opplevelser og erfaringer. De skal få *erfaring* med ulikt faglig innhold, men de skal *lære* seg å omgås andre. Planens verbale posisjonering kan i så måte sies å være svært tydelig. Ved å koble arbeidet med utviklingen av basiskompetanse til uformell læring – samtidig som en kobler læring til sosialt samspill – blir det som foregår gjennom formell læring redusert til å være planlagt og strukturert innhold barna skal få erfaringer med, som på sikt kan generere noe viktigere enn selve innholdet.

Også det helhetlige læringsbegrepet knyttes tydelig opp mot den uformelle læringen. «Et helhetlig læringsbegrep står i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i et avgrenset tidsrom» (BFD, 1996 s.43). Ved å sette et helhetlig læringssyn i et motsetningsforhold til *avgrenset, strukturert og klart målrettet*, avskrives formell læring som en del av det helhetlige læringsbegrepet.

I utforming og lengde er rammeplanene fra 2006 og 2011 relativt like. Når det gjelder den kvantitative posisjoneringen av læringsbegrepet i de to planene, brukes det 41 ganger i 2006 og 58 ganger i 2011. I lengde og utforming skiller planene seg tydelig fra rammeplanen i 1996, og det er naturlig at den kvanti-



Figur 1: Begrepsbruk i R06 og R11

tative bruken av læringsbegrepet går ned. Men i de nye planene er det viet større plass til fagområdene og begrepet basiskompetanse blir ikke brukt. Planene kan sies å være vagere enn rammeplanen i 1996 rundt arbeidet med sosial kompetanse og tydeligere når det kommer til fagområdene. Begrepet læring brukes derfor mindre sammenlignet med i planen fra 1996, og kobles ikke lenger like tydelig opp mot utvikling av sosiale ferdigheter. Barns medvirkning er derimot kommet inn som et sentralt punkt i 2006.

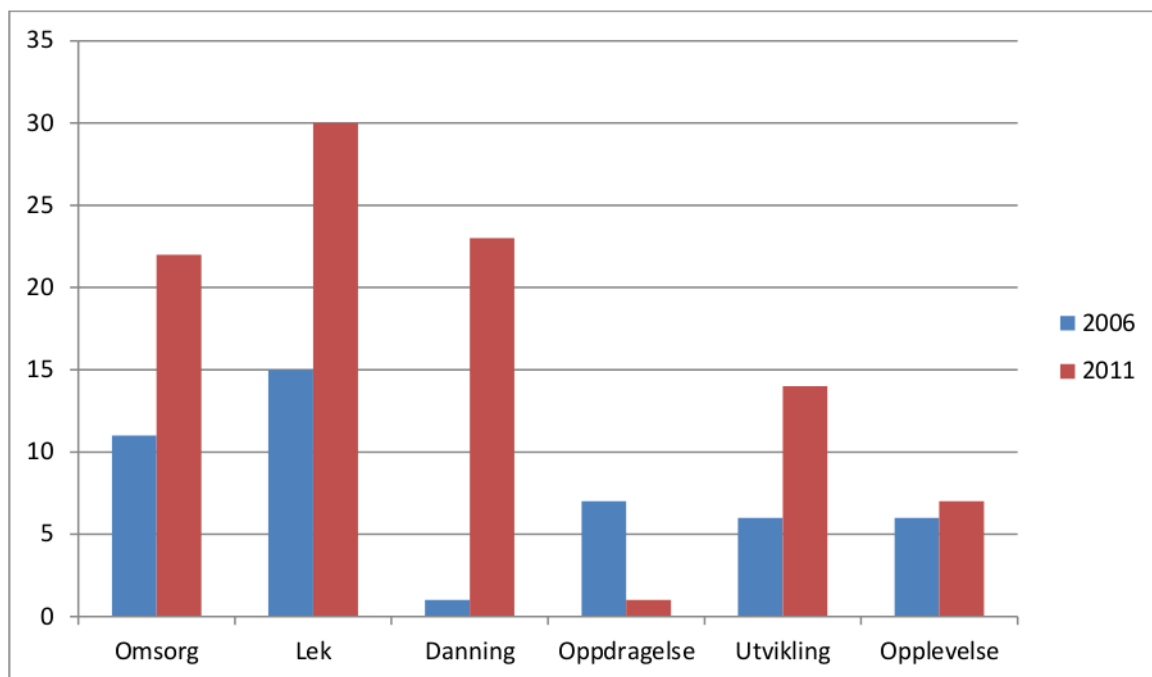
Både rammeplanen fra 2006 og 2011 har et eget kapittel som heter «Læring». Her ser vi formuleringer tett på 1996, som for eksempel setningen: «Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder» (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 27; Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 33). Rammeplanen i 1996 formulerte seg slik: «Barn lærer gjennom alt de opplever og erfarer» (Barne- og familiedepartementet, 1996 s. 40). Tilføyelsen av ordet kan er interessant, og det er mulig å tolke setningen både i retning av mer eller mindre målrettet arbeid i barnehagen. Også i de nye planene vektlegges samspillet mellom barna og personalet, og personalets skal møte barnas interesser, være aktive og bidra. Skillet mellom det formelle og uformelle beskrives, men er nedtonet og det tydeliggjøres at både formelle og uformelle situasjoner skal ha et pedagogisk mål.

Den reviderte planen fra 2011 skiller seg noe fra 2006. Sitatene koblet til kapittelet «Læring» fra Lov om Barnehagen er endret. Det er i stedet satt inn et sitat fra den nye formålsparagrafen. I sitatet nevnes medvirkning, et begrep som på mange måter kan legge føringer for hvordan læringsbegrepet tolkes i barnehagesammenheng. I selve teksten er det gjort tre mindre forandringer fra 2006 til 2011. Begrepet *danning* er føyet til og koblet på begrepet *livslang læring*, mens det har erstattet begrepet *oppdragelse* i en annen setning. Følgende setning er utelatt i den reviderte planen fra 2011: «Begrepet livslang læring viser til at læring skjer på ulike arenaer gjennom hele livet» (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 26).

For å kunne gi et bilde av sammenhengen læringsbegrepet opptrer i har vi foretatt en opptelling av andre sentrale begreper i de to planene, figur 1 viser resultatet av ordtellingen:

Endringene mellom planene finner vi særlig i den kvantitative posisjoneringen av begrepet danning. Dannelsbegrepet har gått fra å være nevnt to ganger i planen fra 2006 til hele 29 ganger i den reviderte versjonen. Ut fra diagrammet kan det se ut til at dannelsbegrepet i noen grad har overtatt for begrepet oppdragelse. Når vi går inn i selve teksten ser vi også at dannelsbegrepet i enkelte tilfeller direkte erstatter begrepet.

Felles for de to planene er at læringsbegrepet sjelden opptrer alene. Vi har identifisert fem sentrale begreper som opptrer sammen med læring. Disse begrepene kan sies å være modalitetsmarkører (Veum,



Figur 2: Hvilke ord står sammen med læring i R06 og R11?

2011). Ordene som opptrer sammen med læring kan ha betydning for hvordan begrepet læring forstås i en barnehagepedagogisk sammenheng. Illustrasjonen under viser det mønsteret vi kom frem til:

I begge planene ser vi at opplevelse og utvikling til en viss grad står sammen med ordet læring. Et annet moment vi kan lese ut av figur 2 er at ordet oppdragelse forekommer sjeldnere i 2011 enn i 2006. Danning står da sammen med læring der læring tidligere stod sammen med oppdragelse. Danning kommer inn som en modalitetsmarkør ovenfor læringsbegrepet, men også ovenfor oppdragelsesbegrepet i den siste rammeplanen.

I innledningen til fagområdene står det: «Hvert fagområde dekker et vidt læringsfelt (...). Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål» (Kunnskapsdepartementet 2011 s. 39). Det er gjennomgående at begrepet læring brukes lite i kapittelet om fagområdene i alle de tre rammeplanene. Begreper som likevel kan ha med læringsprosesser å gjøre, og som vi her velger å kalle modalitetsmarkører, er for eksempel å utvikle, tilrettelegge, skape, støtte, formidle, la barna møte og være bevisst. Alt dette er ikke direkte omskrivninger av læringsbegrepet, men de er likevel med på å gi læringsbegrepet et innhold. Begrepene kan gi et bilde av læringsprosessen som noe som vokser og utvikler seg i barnet selv, og voksenrollen vil være nettopp å tilrettelegge og støtte opp slik at barna møter et innhold personalet har en bevissthet rundt.

Oppsummerende refleksjoner

I rammeplanen fra 1996 brukes læring og utvikling om hverandre. Dette kan gi et bilde av læring som noe som skjer av seg selv og i hvert enkelt barn. Det kan støtte tanken om barns egenlæring og voksenrollen som en tilrettelegger. Modalitetsmarkørene vi finner i planene fra 2006 og 2011 gir også et bilde av pedagogrollen som tilrettelegger med utgangspunkt i barnets egne initiativ. En av modalitetsmarkørene i denne sammenheng er begrepet *medvirkning*. Dette begrepet kom inn i planen i 2006. I våre analyser ser vi at medvirkningsbegrepet kan være med å legge føringer for hvordan en forstår personalets rolle i møte med barna, og hva målrettet arbeid i barnehagen kan være. Medvirkningsbegrepet kan dermed sies å indirekte være med på å gi læringsbegrepet et innhold i barnehagepedagogisk sammenheng. I vår analyse av teksten og begrepet læring ser vi medvirkning koblet mot det å følge barnas interesser og å ta utgangspunkt i barnas forutsetninger. Barnas interesser og forutsetninger som utgangspunkt for planlegging ble også fremhevet i rammeplanen i 1996. I rammeplanen fra 2011 står det for eksempel at «Barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen»

(Kunnskapsdepartementet 2011, s. 33).

Rammeplanens fremstilling av formelle og uformelle læringssituasjoner har endret seg fra 1996 til 2011. Fra å være et klart skille mellom det formelle og det uformelle, til å tone ned forskjellene og være mer åpen for at også det formelle har en naturlig plass i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn. Samtidig kan det se ut til at begrepet livslang læring har blitt tonet ned i 2011. Begrepet brukes i alle tre planene, men i den reviderte utgaven fra 2011 kobler en det til danning og stryker det, kanskje fordi forståelsen av begrepet har endret seg?

I den reviderte versjonen av rammeplanen som kom i 2011 er det begrepet *danning* som dominerer de forandringene som har blitt gjort (jf. figur 2). I rammeplanen står det at danning er: «(. . .) mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 15). Det er altså ingen klar definisjon på danning utover hva danning er *mer enn*. Hva betyr egentlig danning og hvilket forhold har dannelsesbegrepet til læring? Særlig interessant er det at danning i stor grad har erstattet begrepet *oppdragelse*. Forsøker en her å gjøre dannelsesbegrepet til det en i planen fra 1996 omtalte som basiskompetanse? Indirekte vil dreiningen av begrepsbruk i rammeplanen også si noe om personalets og pedagogens rolle i møte med det lærende barnet, og om barnehagen som systematisk læringsarena. Det kan stilles spørsmål om det som blir beskrevet som en mindre revidering, i realiteten dreier forståelsen av læringsbegrepet.

Analyse av tekstnormer og samfunnseffekt/sammenhenger mellom makro- og mikronivå

Det sies at barnehagen i Norge står for et helhetlig syn på læring som er integrert med omsorg, oppdragelse og lek (Gunnestad, 2007; Lillemyr, 2011; Søbstad, 2002). Synet på læring i barnehagen er blant annet nært knyttet til de pedagogiske tradisjonene barnehagen er tuftet på. Fröbel sin *barnehageidé* har i stor grad vært med på å forme den norske barnehagetradisjonen (Greve, 2010). Fröbel så det som barnehagen sin oppgave å tilfredsstille barnas behov gjennom barnets egen selvtillit og lek. Læring handler i den forbindelse om å støtte opp om det naturlige. Alvestad og Vist (2012) bruker begrepet læringskultur for å si noe om den praksisen som springer ut fra et slikt teoretisk bakteppe. De trekker frem ulike spenningsforhold rundt læringskulturer i barnehagen i dag. En sosialpedagogisk barnehagetradisjon, slik vi kjenner den i de nordiske landene, står i et spenningsforhold til den skoleforberedende barnehagetradisjonen som er mer fremtredende i land som USA, Storbritannia og Australia. Dette spenningsforholdet finner vi også i den forhandlingen vi tolker det ligger i å gi mening til læringsbegrepet i rammeplanene. Den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen står sterkt i 1996, men utover på 2000-tallet møter vi større krav til barnehagen som skoleforberedende (Telhaug, 2010). Barnehagen blir omtalt som en del av utdanningsløpet, og rammeplanene vier større plass til fagområdene.

Begrepet livslang læring brukes i alle tre planene, men det kan virke som det etter hvert tones ned. I den første planen defineres det klart og tydelig som noe som er utviklende for et gruppefelleskap. I de to seneste rammeplanene kan det hende forståelsen som ligger til grunn er en annen. I 2011 kommer nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011b) som et resultat av Bologna-prosessen. Kvalifikasjonsrammeverket skal gi en generell beskrivelse av kvalifikasjoner koblet til det norske utdanningssystemet. Barnehagen, som nå kan sies å være en del av det norske utdanningssystemet er likevel ikke med i dette rammeverket. Trinn 1, som er det trinnet i rammeverket hvor barnehagen hører hjemme, står foreløpig tomt. Dette kan vise noe av utfordringene og ambivalensen den norske barnehagen står ovenfor.

I rammeplantekstene fremstår imidlertid fremstillingen av læringsbegrepet relativt lik fra 1996 og frem til den siste revideringen i 2011. Læring blir forklart som en sosial aktivitet og har et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). Læringsbegrepet brukes i tillegg i liten grad i forbindelse med fagområdene. Likevel skjer det en endring av meningsskapingen rundt begrepet dersom vi ser på verbal posisjonering og modalitetsmarkører, og ser dette i sammenheng med den barnehagepolitiske og barnehagefaglige diskusjonen. I planen fra 1996 uttrykkes det eksplisitt at formell læring ikke hører hjemme i barnehagen. Det kan se ut som om denne stemmen blir gitt forrang fremfor andre, og at dette er rammeplanens autorale stemme. I 2006 blir det klare skillet mellom formelle og uformelle situasjoner nedtonet, og mot slutten av tiåret øker presset mot barnehagens systematikk og innhold. Læringsbegrepet som i planen fra 1996

tydelig er knyttet mot hverdagsaktiviteter og utvikling av basiskompetanse, mister denne tydelige tilknytningen i rammeplanen fra 2006. Ifølge Alvestad og Vist (2012) eksisterer det et spenningsforhold mellom sosiokulturelle og kognitive læringsteorier i barnehagesammenheng. Oppmerksomheten mot språk- og matematikkopplæring i barnehagen øker. Læring kobles dermed mot kognitive aspekter på en annen måte en før. Det er derfor interessant å se at dette i liten grad reflekteres i rammeplanene.

Begrepene medvirkning og danning kan sies å ha stor betydning for hvordan læringsbegrepet fremstår i rammeplanene fra 2006 og 2011. Disse begrepene kan tolkes som begreper som er med på forme forståelsen av læringsbegrepet. Blir begrepene brukt for å holde på barnehagens egenart i en tid hvor det sosialpedagogiske står i et spenningsforhold med det skoleforberedende? Dannelsingsbegrepet kan leses som en relansering av basiskompetanse og hverdagssituasjoner som det læring i barnehagen bør kretse rundt. Dannelsingsbegrepet kan tenkes som et forsøk på å gi barnehagen begreper som oppjonerer mot nyttetenkning og instrumentalisme. Koblingen mellom læring og danning er dermed ikke bare lett. Ved å bruke begrepene læring og danning sammen kan barnehagen sitt læringsoppdrag tolkes til å handle om å la barna få utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger. Hva skjer i så tilfelle med barnehagen som systematisk læringsarena? Er det bare barnas egne interesser som skal danne utgangspunkt for lærings situasjonene? Et oppfølgings spørsmål vil da være om det er forsvarlig å overlate valg som kan ha betydning for senere utvikling til barna selv? Eksempelvis har høytlesing vist seg å ha gunstig effekt på barns begrepsutvikling (Aukrust, 2005). Hva skjer dersom barnet ikke er interessert i å bli lest for? Er det da legitimt å la det være? Rammeplanen later også til å formidle at barnet lærer hele tiden. «Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 33). Men hva sier det om hva barna lærer og hvordan de lærer det? En ytterste konsekvens av en slik passiv pedagogrolle i møte med lærestoffet og barnas læring kan være at pedagogen tolker det slik at det er fritt frem for alle typer aktiviteter. Siden «barna lærer hele tiden» kan de fleste valg rettferdiggjøres. Det er lite fokus på didaktikk i Rammeplanen til tross for at «NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst» etterlyser mer didaktisk tenkning i barnehagen. Også i rapporten «Alle teller mer» (Østrem m.fl., 2009) signaliseres det at personalet i barnehagen er usikre på hvordan de skal lede det pedagogiske arbeidet med et faglig innhold.

Om vi trekker med oss begrepene vi brukte i den diakrone diskursanalysen, har den verbale posisjoneringen i barnehagen sine læreplaner forandret seg lite fra 1996 til 2011. Læreplanens stemme prøver i stor grad å gi læringsbegrepet innhold ved å bruke andre begreper. Veum (2011) kaller dette modalitetsmarkører, og de mest fremtredende modalitetsmarkørene er kanskje *basiskompetanse, utvikling, medvirkning og danning*. Når det gjelder pedagogene i barnehagen sin rolle i barnas læringsprosesser, har læreplanene en stemme som fremhever at de voksne først og fremst skal være tilretteleggere for barnas læringsaktiviteter. Det er barna som skal vise vei. Læreplanene sin autorale stemme fremstiller læringsbegrepet vagt, og i den grad det blir formulert skal læring initieres av barna selv. Det er lite uttalte læringsmål knyttet til hva barna skal lære den tiden de går i barnehagen. Ordene som blir brukt knyttet til læring er vage, og de koples til barnas helhelhetlige utvikling. Der læringsbegrepet i 1996 blir koplet til basiskompetanse, blir det i 2011 relatert til danning.

Avslutning

Læringsbegrepet står muligens ved et veiskille i barnehagesammenheng. Spørsmålet vi stiller oss er hvem som definerer hvilke konkrete kunnskaper barna skal tilegne seg i løpet av barnehagetiden? I tillegg undrer vi oss på hvordan en læreplan med så vag autorale stemme når det gjelder læringsbegrepet, skal kunne være et grunnlagsdokument for en institusjon som har et samfunnsmandat som blant annet sier at den skal bidra til sosial utjevning. Barnehagen som systematisk læringsarena vil slik vi vurderer det måtte ha et bevisst forhold til hva barna skal lære og hvordan de skal lære det. Om barnehagefeltet selv ikke definerer og gir innhold til læringsbegrepet, vil sannsynligvis det vi har omtalt som uspesifiserte stemmer posisjonere seg og ta definisjonsmakten.

Referanser

- Alvestad, M. (2004). *Preschool teachers' understanding of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway*. I: *International Journal of Early Years Education*, Vol. 2, pp 83-97
- Alvestad, M. og Vist, T. (2012). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Askland, L. og Rossholdt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå, tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjerkestrand, M. og Pålerud, T.(red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G. Moss, P og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning- morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Familie- og forbrukerdepartementet (1982). *Måltrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1987). *St. meld. nr 8 (1987-88). Barnehager mot år 2000*.
- Greve, A. (2010). *Utviklingstrekk ved den norske barnehagen*. I Kvello, Ø. (red.): *Barnas barnehage. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gundem, B. (2008): *Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?* I *Acta Didactica* Vol 2, Nr1 Art.1
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P.(2005). «*Rammeplan på tynt grunnlag*» *Bedre barnehager skriftserie*, 1(2), 23-35.
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Cappelen Akademisk forlag
- Jansen, T.T. (2007). *Den nye barnehagen ved et veiskille*. I Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. og Samuelsson, I.P. (2003). *Barnehagen: barnas første skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kjørholt, A.T. (2010). *Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet*. I Kjørholt, A.T.: *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste*. Oslo: Universforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Og ingen stod igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Formål for framtida – formål for barnehagen og opplæring*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *St. meld. nr. 41 (2008- 2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek, opplevelse , læring i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Moser, T. og Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. (2010). *Syn på læring i barnehagelova og rammeplanen*. I Kvello, Ø.(red.): *Barnas barnehage. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 1992:17. (1992). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et soziokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Samuelsen, I.P. og Sheridan, S. (2007). *Grobunn for læring*. Oslo: Sæbu forlag

- Schei, T.B. (2010). *Diskursanalyser – strategi og gjennomføring*. I Christophersen, C. Olsen, E. og Schei, T. B. Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske forskningsfeltet Bergen: Høgskolen i Bergen, Skriftserien.
- Steinsholt, Kjetil (2007). *Ikke beslaglegg barndommen*. I Første Steg. Skriftserie nr.2: 32-37.
- Søbstad, F. (2002). *Helt – ikke stykkevis og delt – perspektiver på barnehagens innhold*. I Ole Lillemyr F.: Førskolepedagogisk arbeid. Helt, ikke stykkevis og delt. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Telhaug, A. O.(2012). *Norsk barnehage i et historisk perspektiv*. I Kvello, Ø. (red) Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Veum, A. (2011). *Historisk blikk på meningsskaping i avisføresider*. I Hitching, T. (et.al) (red.), Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse (s.88-109). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H. Føsker, L.R. Hogsnes, H.D. Jansen, T.T. Nordtønne, S & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, Solveig (2006). *Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse*. I: Nordisk Pedagogik, Vol. 27, pp 277-290.

FoU i Praksis 2012

– konferanse om praksisretta
FoU i lærerutdanning

Den tiande FoU i praksis-konferansen fann stad i Trondheim 23. og 24. april 2012 og vart arrangert av Dronning Mauds Minne Høgskole for førskulelærerutdanning.

Sidan den fyrste FoU i praksis i 2002 har konferansen blitt ein viktig møtestad for dei som arbeider i lærar-utdanning og dei som forskar på lærarutdanning og praksisfeltet.

I år er artiklane for fyrste gang publisert digitalt på nettet.

I tillegg utgis ei papirutgåve med samandrag av dei publiserte artiklane.

