



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Læring i barnehagen gjennom 25 år

- En analyse av læringsbegrepet i tre ulike rammeplaner

25 years of learning in kindergarten

- An analysis of the concept of learning in 3 different framework plans for kindergartens in Norway

Kandidatnummer 397

BLUBACH 2019/20

Institutt for Barnehagelærerutdanning, Avdeling for barns utvikling, lek og læring

Innleveringsdato 31.05.2020

Ordtelling 9065

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Summary

Following the Norwegian Kindergarten Act of 1995, the first Framework Plan for Kindertens was issued in 1996, and later replaced by new plans in 2006, 2011 (revision) and 2017. These plans reflect the increasing political focus on the kindergarten and its role in society and education, and have prompted a debate and professional concern that the kindergarten may be under pressure to become more school preparatory, more preschool, and constitute a shift away from the more holistic approach traditionally prevalent in Scandinavian kindergarten culture.

This project is aimed at examining the meaning and content of the concept of learning in the three main Framework Plans of 1996, 2006 and 2017 by using diachronous discourse analysis. The purpose was to identify possible changes in content by analysing the context and the texts of the documents

Macroanalysis of context shows that legislation and framework plans display a shift of focus from basic skills (“basic competence”) towards democracy, *bildung* and learning skills. The textual analysis confirms this and shows an increased acceptance of formal educational settings incorporated in a holistic view, but the most recent plan still remains unclear and somewhat vague about the actual content of the learning concept, thus leaving it to some extent open to interpretation by kindergarten educators and staff.

Innholdsfortegnelse

Tabeller og figurer.....	3
1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	5
2.0 Teori	6
2.1 Hva er læring?	6
2.2 Ulike syn på læring i barnehagealder	7
2.3 Sosiokulturelle teorier	9
3.0 Metode.....	11
3.1 Dokumentanalyse	11
3.2 Diskursanalyse	11
3.3 Diakron diskursanalyse	12
3.4 Makro- og mikroanalyse	13
3.5 Kildekritisk tilnærming	14
4.0 Analyse.....	14
4.1 Makroanalyse	14
4.2 Mikroanalyse.....	17
4.2.1 Rammeplanen fra 1996	17
4.2.2 Rammeplanen fra 2006	19
4.2.3 Rammeplanen fra 2017	20
4.3 Kombinert analyse av tekstnormer og samfunnseffekt	22
5.0 Drøfting	24
6.0 Avslutning	27
7.0 Litteraturliste	28

Tabeller og figurer

Tabell 1. Forekomsten av læring og noen andre sentrale begreper i rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017.

Figur 1. Forekomsten av læring og noen andre sentrale begreper i rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017.

1.0 Innledning

I de siste 25 år har det blitt et sterkere fokus på barnehagen som samfunnsinstitusjon og som pedagogisk virksomhet. Tidligere kunne man til en viss grad si at barnehagen styrte sitt eget innhold, men dette har endret seg i takt med det politiske synet på barnehagens plass i samfunnet. I 1975 kom den første barnehageloven, og i tiden etter dette har det fra politisk hold blitt en økende oppmerksomhet omkring hvilken rolle barnehagen bør spille i samfunnet og i utdanningsløpet.

I 1995 ble en ny Lov om barnehager vedtatt, og som en følge av den fikk barnehagen sin første læreplan i 1996, kalt Rammeplan for barnehagen. Den neste kom i 2006 med en revisjon i 2011, og den siste og gjeldende rammeplanen kom i 2017.

I 1997 ble 6-åringene flyttet over i skolen. Kombinert med en jevn utbygging av barnehager førte dette til en stadig økende andel små barn i barnehagen. Frem til 1995 hadde barnehagen som samfunnsinstitusjon i stor grad 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 (Pedersen, Engesæter, Haukedal, Hofslundsengen, & Fossøy, 2013, s. 208). Rammeplanen fra 2011 var en revisjon av 2006-utgaven, og kom først og fremst som et resultat av at barnehagens formålsparagraf ble endret, noe som gjorde at det ble behov for en oppdatering av rammeplanen i samsvar med dette. I mitt arbeid har jeg derfor valgt å fokusere på de tre rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017. Jeg omtaler likevel 2011-utgaven enkelte steder der jeg synes det er relevant, men den er ikke inkludert i analysearbeidet.

Et resultat av barnehagens endrede posisjon i samfunnet er også at flere involverer seg i diskusjonen om hva som skal være barnehagens rolle og oppgave i samfunnet. Med denne utviklingen følger debatten om kursendringer på bakgrunn av rammeplaner og stortingsmeldinger. Noen hevder for eksempel at med rammeplanen for barnehagen fra 2006 ble det en dreining med sterkere fokus på barnehagen som læringsarena. Andre har uttrykt bekymring for at omsorg er lite fremme både i faglige og politiske sammenhenger, og at omsorg er kommet i skyggen av et forsterket læringsfokus (Tholin, 2013, s. 27).

Det er lagt flere føringer for hvordan barnehagen skal utøve sitt mandat. Med utgangspunkt i barnehageloven gir rammeplanen forpliktende overordnede mål og rammer, og beskriver prinsipper for arbeidet i barnehagen. Rammeplanen kan fungere som et arbeidsredskap som

legger føringer for innholdet i virksomhetsplan og årsplan. Den gir informasjon om hva barnehagen tilbyr barn og foreldre og gir grunnlag for samarbeid internt og eksternt (Bratterud og Emilsen, 2013, s. 22).

I 1996 formulerte Torill Strand følgende om konsekvensene av at den første rammeplanen for barnehagen ble innført: «Førskolelærere står ikke lenger til ansvar bare overfor barna, foreldre, barnehagepersonalet og sin egen yrkesstolthet, men må forholde seg til Rammeplanens krav der førskolelærerne er deltakere på en offentlig utdanningspolitisk arena» (Tholin, 2013, s. 53).

Den europeiske organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD (2006), identifiserte to hovedtradisjoner i europeiske barnehager. De kan betraktes som to forskjellige læringskulturer. Den ene kaller de den sosialpedagogiske tradisjonen. Den er definert som en tradisjon med brede mål for både utvikling og læring og et helhetlig syn på barnet. Mål skal etterstrebes, ikke nødvendigvis oppnås (Mørkeseth, 2012, s. 25). Den andre kaller de beredskap for skole-tradisjonen. Her er det fokus på kognitive mål og på læring på områder som forbereder til skolestart. Tradisjonen karakteriseres av en blanding av lærerens undervisning, tidlige leseferdigheter, individuell autonomi og egenkontroll (Mørkeseth, 2012, s. 26).

1.1 Bakgrunn og problemstilling

De første politiske intensjonene for barnehagen som institusjon ble formulert som tydelige sosiale og familiepolitiske mål. I tiden etter 2000 har imidlertid retorikken fra politisk hold endret seg. Barnehagen er anerkjent som en pedagogisk institusjon og en del av utdanningsløpet. Flyttingen av det overordnede politiske ansvaret for sektoren i 2006 fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet er et tydelig tegn på dette. Det er likevel utfordringer ved det å flytte det politiske fokuset mot en barnehage med tydelige pedagogiske mål. Noen vil hevde at vi ser et begynnende brudd med den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Fortsatt spores det sosialpedagogiske i formuleringen i rammeplanen (2006) om at barnehagens virksomhet skal bygges på et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng. I ulike politiske forslag om endring av barnehagen som institusjon kan man likevel ane et brudd med dette helhetlige syn på læring. Det skoleforeberedende perspektivet blir stadig mer fremtredende i politiske målsettinger for barnehagen. Delvis kan dette skyldes samfunnsøkonomiske analyser som tas til inntekt for at

mer formelle lærings situasjoner gir større utbytte av samfunnets investeringer i barnehagen. Dette kan føre til et brudd med den sosialpedagogiske tradisjonen, og vil også kunne ha betydning for barnehagelærerens rolle, som kan bli styrt mer i retning av en tradisjonell skoleorientert lærerrolle (Greve, Jansen og Solheim, 2014, s. 140-141).

De tre (fire med 2011-utgaven) rammeplanene som har vært vedtatt til nå er utarbeidet under skiftende politiske og samfunnsmessige forutsetninger og utfra ulike behov og ulikt syn på barnehagens rolle i samfunnet (forskjellig diskurs). For barnehagen som pedagogisk institusjon vil læringsbegrepet stå sentralt på ulike nivåer. *Min problemstilling er om og i hvor stor grad rammeplanenes læringsbegrep og synet på læring som kommer til uttrykk i dem, har endret seg over tid, og i hvor stor grad dette kan tilskrives omgivelsenes (samfunnspolitisk) syn på barnehagens rolle.*

2.0 Teori

2.1 Hva er læring?

Det finnes mange ulike definisjoner av hva læring er. Fellesnevner for de fleste læringsdefinisjoner er at mennesket endrer seg eller blir endret gjennom å gjøre erfaringer. Det kan skilles mellom to måter å definere læring på. Den ene ser læring som endring i opplevelse og atferd på grunn av erfaringer som mennesket har gjort i møtet med miljøet. Den andre måten å tilnærme seg læring på ser læringen som menneskets bevisste, motiverte og målrettede aktiviteter for å tilegne seg kunnskaper eller ferdigheter. Læring hos barn kan altså være målrettet og planlagt eller tilfeldig og spontan. Prosessen kan være pålagt og ytrestyrt eller være selvinitiert av barna (Askland og Sataøen, 2013, s. 168).

Begrepene formell og uformell læring benyttes også. Formell læring er den organiserte læring som skjer i en strukturert situasjon. Uformell læring er når barna tar til seg holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskap gjennom daglige aktiviteter. Dette kan for eksempel være i barnehagen eller sammen med familie og venner. Her lærer barna uten at læringen er planlagt eller bevisst (Barne- og Familiedepartementet, 1995, s. 40).

2.2 Ulike syn på læring i barnehagealder

Habituering regnes som en av de mest fundamentale formene for tilpasning til omgivelsene og har en funksjon ved at f.eks. barnet lærer å «se bort fra» lite viktige stimuli som stadig inntreffer i en situasjon. Barnet lærer å la være å reagere på stimulering som ellers naturlig skulle ha utløst en reaksjon. Når barnet er blitt fortrolig med en gjenstand, en hendelse eller et fenomen, har det evne til å observere det som er blitt kjent, og rette oppmerksomheten mot nye stimuli (dishabituering). En har påvist habituering hos nyfødte, og det tyder på at sensitivitet overfor nye ting er en medfødt egenskap (Askland og Sataøen, 2013, s. 174).

Klassisk betinget læring er en læringsform der en allerede etablert refleks hos mennesker knyttes til nye stimuli, det vil si at en bestemt stimulus utløser en lært reaksjon. Dette kalles en betinget reaksjon. Ved betingete læringsmønstre lærer barn noe om regelbundne hendelser, at en stimulus fører til en annen. Barnet kan forberede seg på at noe skal skje, eller det oppdager hva som fører til hva. Barnet lærer å regulerer egen atferd etter slike oppdagelser. Et eksempel er at en baby lærer at hvis den skriker når den er sulten, så kommer mor og gir den mat (Askland og Sataøen, 2013, s. 174).

Operant (instrumentell) betinget læring er en mer sammensatt læringsprosess. Det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom den betingede responsen og den ubetingede stimulusen. Den som lærer seg noe, må gjennom en periode med prøving og feiling for å finne sammenheng mellom respons og stimulus. Læring ved klassisk og instrumentell betinging har vært og er en hjørnestein i behavioristisk psykologi og fremstår som en fundamental læringsform som ofte stilles opp mot læring ved innsikt, problemløsning m.m. (Askland og Sataøen, 2013, s. 175-176).

Imitasjon foreligger når dyr eller mennesker etteraper eller kopierer observert atferd. En rekke former for sosial atferd kan beskrives som imitasjon av andre («modeller»). Etteraping av gester, handlinger og væremåter er typiske eksempler. Imitasjon anses som viktig i utvikling, sosialisering og læring. Imitasjon innebærer at barnet må være i stand til å oppfatte hva andre gjør, omforme denne oppfatningen til en handlingsplan for seg selv og utføre handlinger som ligner modellene for imitasjon. Når barnet imiterer andre, koordinerer det egne bevegelser som det selv ikke kan se! (Askland og Sataøen, 2013, s. 176).

Imsen har laget en instruktiv modell som viser hvordan læring går inn i et tett samspill mellom et barn og de ulike miljøene eller livssfærene som barnet til enhver tid er en del av.

Modellen gir en oversikt over ulike samspillsformer i læringsfeltet. Det lærende barnet befinner seg i et samspill med den ytre verden, som kan deles opp i tre ulike felt. For det første står barnet i et sosialt kommunikasjons- og samhandlingsforhold til andre mennesker, både andre barn og voksne. Det andre feltet går ut på at barn møter det som Imsen kaller materielt samspill. Det kan være objekt, materialer eller den levende naturen. Førskolebarnet forholder seg til denne materielle verden gjennom ulike former for lekevirksomhet - utforske, klatre, hoppe, løpe, pusle, osv. Resultatet av aktiviteten blir omdannet til en form for «indre» erfaring hos den personen som lærer og blir lagret i en eller annen form for mental struktur i hjernen. Det lærende barnet må også forholde seg til en symbolsk verden og gå inn i symbolske samspill. Denne delen av barnets verden kan vi forklare som alt av menneskelig kultur, og består av ord, språk, tekster, bilder, musikk osv. Førskolebarnet går tidlig inn i slike symbolske samspill. Det som særpreger denne delen av virkeligheten, er at den har en meningsbærende funksjon for oss utover den måten tingene direkte framstår på. Alle de faktorene som er med i modellen fra Imsen, må være med for å tegne et mest mulig helhetlig bilde av det lærende og meningssøkende barnet (Askland og Sataøen, 2013, s. 176-178).

Gert Biesta hevder at læringsbegrep i seg selv er problematisk, og det er mye som tyder på at en i og med forskningens økte fokus på læring står i fare for å miste noe av fokuset på utdanningens mål og retning. En bør ifølge Biesta kun snakke om læring i forbindelse med en aktivitet når en i etterkant kan vise at aktiviteten har ført til læring, eller når det ut fra pedagogens ståsted har vært en intensjon om at aktiviteten skal føre til læring (Mosvold, 2012, s. 95). Han omtaler tre viktige funksjoner læring kan ha, nemlig kvalifikasjon, sosialisering og subjektifikasjon.

Kvalifikasjon av barn, unge mennesker og voksne er en av de sentrale funksjonene til skoler og andre utdannelsesinstitusjoner. Utdannelsessystemet forsyner dem med kunnskap, ferdigheter og forståelse som setter dem i stand til å «gjøre noe», enten i form av en spesifikk eller en mer generell utdanning. Kvalifikasjonsfunksjonen er uten tvil en av den organiserte undervisningens sentrale funksjoner og utgjør et viktig rasjonale for å i det hele tatt opprettholde et statsfinansiert utdanningssystem. Dette er særlig, men ikke utelukkende forbundet med samfunnsøkonomiske argumenter, dvs. med den rolle utdannelsen spiller i forberedelse av arbeidsstyrken, og gjennom hvordan utdannelsessystemet bidrar til økonomisk utvikling og vekst. I barnehagesystemet vil dette kunne ses som den skoleforberedende tradisjonen OECD beskriver. Kvalifikasjonsfunksjonen er imidlertid ikke begrenset til forberedelse til arbeidslivet. Å forsyne elever og studenter med viten og

ferdigheter er også viktig for andre aspekter av deres liv, for eksempel i relasjon til politisk kompetanse, dvs. de kunnskaper og ferdigheter som kreves for å kunne være et fullverdig samfunnsmedlem, eller kulturell kompetanse mer generelt, dvs. en sosialiserende funksjon (Biesta, 2011, s. 31).

Sosialiseringsfunksjonen har å gjøre med hvordan vi gjennom utdanning blir en del av en bestemt sosial, kulturell og politisk orden. Noen ganger er utdanningsinstitusjoner aktive pådrivere i sosialiseringen, for eksempel ved å formidle bestemte normer og verdier, videreføring av bestemte kulturelle og religiøse tradisjoner eller med henblikk på profesjonell sosialisering. Selv om sosialisering ikke nødvendigvis er et eksplisitt mål for utdanningsprogrammer og utdanningspraksiser, vil utdanningen alltid ha en sosialiserende effekt. På den måten spiller utdanning en viktig rolle i videreføringen av kultur og tradisjon (Biesta, 2011, s. 31-32).

Subjektivitasjon kan ses som det motsatte av sosialiseringsfunksjonen. Det handler om måter å være på som peker mot uavhengighet, måter å være på som fremhever individualitet mer enn det å være del av et fellesskap. Det er usikkert om og i hvor stor grad utdanning bidrar til subjektivitasjon (Biesta, 2011, s. 32).

Et *konstruktivistisk* syn på læring retter fokus mot den tosidige læringsprosessen. I dette synet handler læring om å omskape den ytre omverden gjennom menneskelig virksomhet til en indre verden for barnet. Det viktigste grunnlaget for denne retningen er lagt av Jean Piaget og Levi Vygotskij (Askland & Sataøen, 2013, s. 181). I tråd med Rammeplan 2006/2011 skal barnehagelærere legge til grunn et konstruktivistisk læringssyn som innebærer at barn utvikler seg, lærer og dannes i samspill med andre barn og voksne. Barn er ikke bare objekter som kan påvirkes og formes, men også subjekter som aktivt kommuniserer og samhandler med omgivelsene og spiller en aktiv rolle i sin egen lærings- og sosialiseringsprosess. Et konstruktivistisk læringssyn får altså konsekvenser for hvordan vi samhandler med barna og tilrettelegger for læring (Aarre og Blom, 2012, s. 11)

2.3 Sosiokulturelle teorier

Tilnærming til læring som baseres på sosiokulturelle teorier er hovedsakelig opptatt av å studere barns læring i deres daglige og kjente miljøet. Et sentralt utgangspunkt i disse teoriene er synspunktene om at barn lærer fra de fødes inn i sin omgivelse, og at de lærer av og

sammen med sine nærmeste omsorgspersoner både hjemme og i barnehagen (Gjems, 2011, s. 71)

De sosiokulturelle teoriene om læring er opptatt av at læring skjer som deltakelse i sosiale felleskap. Et sosialt felleskap er et praksisfelleskap med alle former for arbeid, aktivitet, rutiner og interaksjoner som vi deler med andre, for eksempel når vi spiser sammen, lager mat, leker med andre, er på jobb sammen osv. (Gjems, 2011, s. 73)

Fokus på læring har tiltatt i samfunnet i tiårene rundt årtusenskiftet. Tidligere var læringsfokuset mest rettet mot planene og aktivitetene som foregikk i grunnskoler og videregående skoler. I dag ser vi at læringsfokuset retter seg mot stadig yngre barn i barnehager, og med det kommer kravet om at barn skal være «læringsklare» til å møte skolen. Det er også en tendens til at begrepet læring utelukkende blir forstått som individuell kunnskapstilegnelse, der den enkeltes individuelle læringsstrategier får stor oppmerksomhet sammen med læringsresultatene. Som en fortsettelse av dette følger ofte kravet om at læringsresultatene må dokumenteres gjennom prøver og tester. Dette kan beskrives som en av dagens dominerende diskurser om læring og kan ses i relasjon til læringsdiskurs (Nordtømme, 2010, s. 17)

Når det gjelder koplingen mellom barnehagen sin læreplan og læringsbegrepet, har Moser sett på hvilke læringssyn som kommer til uttrykk i barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Fra hans synsvinkel har ikke måten å forstå læring på endret seg nevneverdig i de tre rammeplanene fra 1996 til 2011. Rammeplanen 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 (Pedersen et al., 2013, s. 206).

Slike beskrivelser kan hjelpe oss til å se forskjeller i læringskultur og til å identifiserer pågående endringer. Mye tyder også på at vi i Norge i dag er i en brytningstid i forhold til disse to tradisjonene, karakterisert av en tendens til å legge mer vekt på beredskap for skoletradisjonen (Mørkeseth, 2012, s. 26).

Alvestad har intervjuet førskolelærere om hvilken forståelse de har av læringsbegrepet. I analysen finner hun en gruppe som knytter læringsforståelsen til begrepet utvikling. Læring er da noe som skjer naturlig, mens barnet vokser og utvikler seg, og den voksnes rolle er som tilrettelegger for barnets egen aktivitet. Den andre gruppen kobler i større grad læring til

mening og dialog. For denne gruppen er den voksnes rolle som veileder tydeligere. Hun konkluderer blant annet med at hvordan de ser på læring har sammenheng med deres forståelse av hva formelle og uformelle situasjoner i barnehagen innebærer, og om de betrakter barnehagen som et hjem eller en utdanningsinstitusjon (Alvestad, 2012, s. 75-80). I en evaluering av rammeplanen for 2006 ble det også gjennomført intervju av førskolelærere. Her konkluderes det med at førskolelærerne opplever at læring er mer fremhevet i 2006-planen. Samtidig som de synes det er fint at man kan snakke om læring i barnehagen, formidler de også frykt for økt læringstrykk (Pedersen et al., 2013, s. 207).

Pedersen og medarbeidere (Pedersen et al., 2013, s. 206-215) har gjennomført en diakron diskursanalyse av hvordan læringsbegrepet fremstilles i rammeplanene fra 1996 og 2006, samt den revidert rammeplanen fra 2011. De finner blant annet at mens læringsbegrepet i 1996 blir koblet til basiskompetanse, blir det i 2011 relatert til danning. Ifølge dem blir læringsbegrepet vagt fremstilt med lite uttalte læringsmål. Pedagogens rolle er først og fremst å være tilrettelegger for barns læringsaktivitet.

3.0 Metode

3.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse brukes først og fremst som kvalitativ innholdsanalyse av dokumenter, dvs. tekster som er skrevet av andre. Slike dokumenter kan si oss noe om forfatterne, deres virkelighetsforståelse, dessuten meninger og fakta som forfatterne presenterer. Det er altså en systematisk informasjonssøking hvor man går inn i en tekst og studerer arbeidet. Da blir dokumentet gjennomgått på en systematisk måte for å kunne registrere, kategorisere og analysere innholdet (Larsen, 2017, s. 120). Dokumentanalyse kan ha et kvantitativt preg der man registrerer forekomsten og frekvensen av gitte ord og begreper, eller et kvalitativt preg med innholds- og diskursanalyse (Bergsland og Jæger, 2014, s. 76)

3.2 Diskursanalyse

En slik kvalitativ innholdsanalyse av tekster i ulike dokumenter er en viktig framgangsmåte i forbindelse med diskursanalyse (Grønmo, 2004, s. 142). Diskursanalyse er et begrep som dekker ulike analysestrategier som kan benyttes for å identifisere meningsdannelse i

dokumenter (Duedahl og Jacobsen, 2010, s. 82). Metoden går ut på å identifisere og fortolke ulike uttrykksformer og meningsinnhold i de tekstene som utgjør det kvalitative datamaterialet. Hensikten er å forstå de diskursene som kommer til uttrykk i tekstene. Med diskurs menes da et system av ideer, oppfatninger og begreper om forhold i samfunnet. Diskursanalyse bidrar til å forstå hva slags diskurser som uttrykkes i ulike tekster og hvordan de forskjellige diskursene kommer til uttrykk (Grønmo, 2004, s. 282).

Vi kan gjenkjenne diskurser innfor mange samfunnsområder. Det er for eksempel mulig å si at det finnes en barnehagediskurs, og denne sier oss noe om hvordan tekster, utsagn, dokumenter, samtaler og diskusjoner følger bestemte mønstre som bidrar til å forme virkelighetsforståelsen på barnehagefeltet. Diskursanalyse kan bidra til at vi kan forstå mer av hvordan diskurs former våre virkelighetsoppfatninger av barnehagen (Larsen, 2017, s. 118-119).

3.3 Diakron diskursanalyse

Diskursanalyse kan gjøres i et *synkront* eller *diakront* perspektiv. En synkron diskursanalyse sammenligner flere tekster fra ett bestemt tidspunkt, mens en diakron analyse vil se på tekster fra ulike tidspunkt i historien. I mitt prosjekt vil dette altså si barnehagens rammeplaner fra henholdsvis 1996, 2006 og 2017.

I en diakron diskursanalyse legges det vekt på å kartlegge hvordan språket og tekster endrer seg over tid. Innen den kritiske diskursanalysen har særlig Fairclough og Wodak demonstrert hvordan tekster eller mønstre innenfor en viss tekstkultur endrer seg over tid, og hvordan dette henger sammen med samfunnsmessige endringsprosesser; også kalt diskurshistorisk metode (Veum, 2011, s. 82)

Intertekstualitet er «familiebåndene» mellom tekster. Vektlegging av det intertekstuelle innebærer en forståelse av at nye kommunikasjonssituasjoner og tekster ikke oppstår i isolasjon, men er koblet til hverandre på ulik vis, på tvers av tid og sted, situasjonskontekster og kulturkontekster. En tekst er koplet til andre tekster, både i samtid og i fortid. Samspeillet mellom tekster kan komme til uttrykk på direkte og indirekte måter.

Intertekstualitet kan være direkte (eksplisitt), for eksempel når en tekst refererer eller siterer utdrag fra et annet dokument, eller indirekte (implisitt). Indirekte intertekstualitet tar for seg et mer abstrakt og indirekte nivå. Det kan dreie seg om overføring av ord og uttrykksmåter,

tematikk eller kompositoriske eller andre sjangermessige trekk. Den britiske diskursanalytikeren Fairclough bruker begrepet interdiskursivitet om dette fenomenet. Gjennom interdiskursivitet kan det samtidig skje en overføring av visse forståelsesrammer fra en tekstkultur eller diskursorden til en annen. Diskursordener kan gjerne knyttes til bestemte institusjoner, for eksempel helsesektoren, utdanningssektoren osv. En diskursorden er da et institusjonelt system av normer og tenkemåter som blant annet virker inn på den tekstsapingen som skjer innenfor disse institusjonen (Veum, 2011, s. 82-83).

Tekstsamspill innebærer at et gitt tekstlig aspekt blir overført fra en kontekst til en annen. Det kan dreie seg om konkrete språklige uttrykksmåter, men også verdier, ideologier, kunnskaper, handlemåter og tenkemåter. I overføringsprosessen skjer det en såkalt *rekontekstualisering* av et tekstlig aspekt. Den meningen som blir overført fra en kontekst til en annen er derimot ikke fast eller fiksert. Rekontekstualiseringsprosesser innebærer at meningen eller meningspotensialet i det som blir overført samtidig blir omformet i selve prosessen. Rekontekstualisering er altså en meningsskapende praksis i seg selv.

Å rekonstruere tekstlige samspill utgjør en sentral del i en diakron diskursanalyse. I analysen kartlegger en ikke bare tekstlige endringer men også tekstlige gjentakelser. Det neste steget er å undersøke i hvor stor grad rekontekstualisering av tekstnormer på tvers av både tekstkulturer og historie, kan kobles opp mot sosiale og samfunnsmessige endringer på et mer overordnet nivå (Veum, 2011, s. 85).

3.4 Makro- og mikroanalyse

I en diakron diskursanalyse analyseres forholdet mellom tekst og samfunn ved å kombinere analyse av tekst (mikronivå) med analyse av kulturen og samfunnet (makronivå). Vi ser altså på sammenhengen mellom *tekst* og *kontekst*. Dette kan gjøres ved hjelp av en tretrinns modell (Veum, s. 90-91). Først analyseres konteksten (diskursen), i dette tilfellet lovverk, samfunnsholdninger og politisk syn på barnehagen som institusjon.

Derneft utføres en detaljert analyse av verbalspråket i dokumentene. Her ser vi etter representative trekk ved tekstene som er typiske for hver enkelt tidsperiode og felles for hele perioden. Ved hjelp av en såkalt *stemmeanalyse*, kan det skilles mellom den *autorale* stemmen, dvs. forfatterne av rammeplanen, og *eksterne* stemmer, for eksempel lover og forskrifter som ligger til grunn for dokumentet. Dersom enkelte stemmer får mer plass eller blir gitt forrang fremfor andre, kan dette avdekkes ved analyse av *kvantitativ* posisjonering og

tekststrukturell posisjonering, dvs. om noe blir løftet frem i overskrifter, undertitler osv. I analysen ser jeg også etter såkalte *modalitetsmarkører* (Veum, 2011, s. 96-98), som uttrykk for at den autorale stemmen i rammeplanen tar opp i seg alternative syn som for eksempel kan komme til uttrykk som en omskrivning av læringsbegrepet.

Tilslutt skal funnene fra tekstanalysen kobles opp mot kontekst, det vil si hvilken diskurs som ligger til grunn for de enkelte rammeplaner, men også hvilken samfunnseffekt den aktuelle rammeplan kan ha når den foreligger.

3.5 Kildekritisk tilnærming

Dokumentanalyse krever en kildekritisk gjennomgang av dokumentene. Et kildedokument er forfattet med en bestemt hensikt og innenfor en gitt kontekst. Kilden gjenspeiler dermed ikke bare den forståelse og kunnskap som var rådende i opphavssituasjonen, men også den hensikt kilden var ment å tjene. I analysearbeidet er det derfor viktig å ha klart for seg hva slags dokumenter man har med å gjøre, hvem mottakeren er ment å være og hva formålet med dokumentet er (Bergsland og Jæger, 2014, s. 76).

Jeg skal gjøre en diakron diskursanalyse av rammeplanene for barnehagen fra 1996, 2006 og 2017. Gjennom systematiske studier av rammeplanenes form og innhold vil jeg prøve å avdekke hvordan teksten som helhet gjenspeiler endringer i politiske holdninger og samfunnets syn på læringsbegrepet og barnehagens rolle (makroanalyse). Deretter vil jeg sammenligne tekst, begrepsbruk og typiske trekk ved tekstene (mikroanalyse). Disse analysene skal samlet gi et grunnlag for å vurdere de ulike rammeplanenes syn på læringsbegrepet og barnehagens pedagogiske rolle, og hvordan dette eventuelt har endret seg over tid.

4.0 Analyse

4.1 Makroanalyse

I makroanalysen har jeg valgt å se på hvilken funksjon den enkelte rammeplan har hatt i politisk og barnehagefaglig sammenheng i løpet av de aktuelle tidsperiodene. Som grunnlag for analysen har jeg for en stor del benyttet meg av ulike offentlige dokumenter, som utredninger, stortingsmeldinger og lover.

I forhold til rammeplanen fra 1996 har jeg sett på NOU 1992:17 *Rammeplan for barnehagen*. Knyttet til rammeplanen for 2006 har jeg sett på Stortingsmelding 16, 2006 *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006). For rammeplanen for 2017 har jeg særlig sett på Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) som grunnlag for analysen. Den reviderte rammeplanen for 2011 er stort sett basert på de samme dokumentene som i 2006, og jeg har ikke inkludert denne revisjonen i min systematiske analyse, men den omtales der hvor jeg synes det er relevant.

Den første barnehageloven kom i 1975, og var et redskap for å styre og utvikle barnehager i Norge. I 1982 kom en veiledende plan for det pedagogiske arbeidet, *Målrettet arbeid i barnehagen* (Familie- og forbrukerdepartementet 1982). Dagens barnehage er ment å være for alle barn og ses på som et velferdsgode. Det ble derfor viktig å kunne sikre at barnehagevirksomheten ble drevet innenfor visse rammer, og dette la grunnlaget for utarbeidelsen av den første rammeplanen i 1996, som et resultat av det politiske behovet for å kunne styre og regulere sektoren. I NOU 1992 som la en viktig del av grunnlaget for rammeplanen, var hensikten først og fremst å beskrive barnehagen slik den fremsto på dette tidspunktet. Man kan si at rammeplanen dermed fikk en mer deskriptiv funksjon, ved at den beskrev barnehagens læringssyn og arbeidsmåter generelt.

I 1997 ble skolestart for seksåringer vedtatt. I tillegg kom det fra politisk hold krav om full barnehagedekning, noe som førte til en betydelig utbygging av barnehagesektoren. Tidlig på 2000-tallet ble det et økende fokus på kvaliteten i skolen, blant annet med innføring av nasjonale prøver og skolereformen *Kunnskapsløftet* i 2006. Samtidig ble det vedtatt ny rammeplan for barnehagen. Vi ser altså at konteksten for denne rammeplanen er ganske forskjellig fra konteksten rundt rammeplanen for 1996. En ytterligere understrekning av dette skjer ved at barnehagen samtidig ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og ble dermed betraktet som første del av utdanningsløpet. Den ble en del av utdanningspolitikken, og fikk dermed en endret status. Man kan si at diskursen omkring barnehagen ble mer knyttet til barnehagen som utdanningsinstitusjon og pedagogisk institusjon. Fra politisk hold ble det uttalt at barnehagen skal være skoleforberedende (Pedersen et al., 2013, s. 208). Etter hvert hadde det også blitt økt oppmerksomhet på barns medvirkning, delvis som et resultat av FNs barnekonvensjon, og dette fikk over tid et større gjennomslag i det barnepolitiske synet. Man kan altså ikke lenger si at rammeplanen er rent deskriptiv for barnehagens virksomhet. Rammeplanen fra 2006 stiller mer krav til innholdet i barnehagen. Den fremhever i større grad både de enkelte fagområdene og kravene til

personalet og deres virksomhet. Som nevnt tidligere førte dette blant annet til at man i det barnehagefaglige miljøet fikk et delt syn på den økte vektleggingen av læring. En del av miljøet uttrykte frykt for et økt læringstrykk og at barnehagen skulle bli for «skolelik».

Formålsparagrafen for barnehagen ble endret i 2008, og rammeplanen ble dermed tilpasset den nye paragrafen gjennom en revisjon i 2011. I den nye formålsparagrafen ble begrepet *danning* brukt, og dette ble også benyttet i den reviderte rammeplanen. Her videreføres tradisjonen med at en generell formålsbestemmelse i loven konkretiseres ved relativt detaljerte beskrivelser av innholdet. I realiteten betyr det at rammeplanen blir mer styrende for den pedagogiske tenkningen i barnehagen enn loven blir. Rammeplanens betydning forsterkes ved at hver barnehage skal ha en årsplan som bygger på denne planen (Hagesæther, 2011, s. 30)

Arbeidet med Rammeplanen for 2017 startet 4 år tidligere, da Kunnskapsdepartementet oppnevnte en ekstern rammeplangruppe som skulle lage utkast til ny rammeplan. Blant de ting gruppen særlig ble bedt om å vurdere var blant annet rammeplanens bruk av begrepet *danning* og å foreslå endringer som kunne gjøre det lettere for barnehagen å forstå hvordan de skal omsette formålets oppdrag om *danning* og *læring* i praksis. De skulle også vurdere om det burde gjøres endringer i antall og beskrivelse av fagområdene, hvordan rammeplanen kan legge bedre føringer for skoleforberedende aktiviteter på barnehagens premisser og vurdere behovet for en nærmere omtale av det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 24-25).

Det er altså tydelig at det fra politisk hold var et ønske om økt fokus på den pedagogiske virksomheten, og i stortingsmeldingens kap. 4.7 heter det blant annet at *Regjeringen vil at rammeplanen skal tydeliggjøre kravet til at alle barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis*. Vi kan dermed se den nye rammeplanen som enda et steg i retning av en mest mulig pedagogisk enhetlig barnehage. Det fremheves også at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan. I kapittel 4.2.2 fremgår det at *Regjeringens syn er at barnehagens innhold skal være bredt og romme både omsorg, lek og læring i uformelle og formelle situasjoner.....og barnehagen skal fremme læring og danning*. Mens det i innledningen til stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 3) heter at *Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte*, innledes Stortingsmelding 19 med å understreke at *Barnehagetilbudet skal fortsatt bygge på den nordiske tradisjonen med et helhetlig læringsyn, og at som det første, frivillige trinnet i*

utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sitt potensial

(Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 5). Her bekrefter man altså at de rådende politiske ambisjonene for barnehagen ikke anses å representere et brudd med barnehagens pedagogiske grunntradisjon, samtidig som samfunnets behov kanskje er tonet noe ned, og det helhetlige læringssynet løftes frem. Samtidig vektlegges barnehagens betydning som første trinn i utdanningsløpet.

4.2 Mikroanalyse

I det tekstanalytiske arbeidet har jeg først sett på hver enkelt rammeplan for seg. Deretter har jeg sammenstilt funnene i de enkelte dokumentene for å se nærmere på likheter og forskjeller. De tre rammeplanene er svært ulike i omfang og format. Mens rammeplanen fra 1996 er på tilsammen 139 sider, er begge rammeplanene fra 2006 og 2017 atskillig mer kortfattet, på henholdsvis 55 og 57 sider. Dette er det viktige å være klar over når den kvantitative posisjonen av de enkelte ord og begreper skal tolkes.

4.2.1 Rammeplanen fra 1996

I rammeplanen fra 1996 heter det at *Barn lærer gjennom alt de opplever og erfarer. De lærer gjennom de sanseinntrykk de får og gjennom egen handling med ting i omgivelsene, og de lærer gjennom direkte samspill med og iakttagelse av andre barn og voksne.* Rammeplanen peker på barns naturlige nysgjerrighet og her-og-nå situasjoner som viktig grunnlag for læring, og at det er kvaliteten på disse erfaringene som bestemmer utviklingen. Det hevdes at *Oppdragelse og undervisning er tett sammenvevet med selve utviklingsprosessen til barna* (Barne- og Familiedepartementet, 1995, s. 40) Barnehagelærers rolle blir i denne sammenhengen først og fremst å respondere på barnas spørsmål i tillegg til å oppmuntre, stimulerer og utvikle barns tenking. Det sosiale samspillet har derfor en tydelig tekststrukturell kobling til læringsbegrepet, og fremstår på mange måter som et avgjørende grunnlag for læring og utvikling. I teksten brukes ofte begrepene læring og utvikling om hverandre, og utvikling kan her betraktes som en modalitetsmarkør som for en stor del har samme meningsinnhold som læring.

Hvis vi ser på den kvantitative posisjonen av ordet læring finner jeg at dette forekommer 84 ganger i teksten. Av disse finnes nesten halvparten (37) i kapittel 4, *Sosialt samspill, lek og*

hverdagsaktiviteter. Dette totaltallet er noe høyere enn det Tholin anfører (Tholin, 2013, s. 41). Kapittel 4 handler altså om sosialt samspill, og understreker dermed enda tydeligere hvordan rammeplanen knytter læringsbegrepet til dette. Kapittelet behandler blant annet det som kalles basiskompetanse, som defineres som utvikling av sosial handlingsdyktighet og utvikling av språk og kommunikasjonsevne (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 55)

Rammeplanen benytter også betegnelsen formell og uformell læring, og det skilles mellom strukturerte og ustrukturerte læringssituasjoner. Formell læring preges av en organisert ramme der det er åpenbart hva som er hensikten med aktiviteten, det vil si læring som gjerne er avgrenset til visse situasjoner, som er strukturert og som ofte har klare mål. Uformell læring skjer mer spontant, og den er knyttet til mer umiddelbare og ikke planlagte «her-og-nå-situasjoner».

Samspill mellom barna og mellom barn og voksne i rutinesituasjoner og i lek er sentrale i denne sammenheng. Gjennom uformelle læringsprosesser kan barna tilegne seg grunnleggende ferdigheter på det sosiale området. Betydningen av dette er markert i rammeplanen ved å betegne grunnleggende sosiale ferdigheter som basiskompetanse. Rammeplanen sier tydelig at *Den uformelle læringen blir da en svært viktig, kanskje den viktigste formen for læring for barn under skolealder* (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 40) Vi ser altså her at rammeplanens autorale stemme markerer en tydelig sammenheng mellom vektlegging av sosialt samspill med utvikling av basiskompetanse og den betydningen som tillegges uformell læring i ustrukturerte læringssituasjoner.

I motsetning til det som er tilfellet når det gjelder uformell læring omtaler dokumentet den formelle læringen nokså kort i kapittel 4. I underpunkt 4.5 *Sosial og personlig utvikling og læring* virker det til og med som at den autorale stemmen har reservasjoner mot formell læring, og det sies klart fra om at *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* (Barne- og Familiedepartementet, 1995, s. 51).

I 1996 er læringsbegrepet altså først og fremst knyttet til uformell læring som har som mål og utvikle basiskompetanse i ustrukturerte læringssituasjoner, og læring er verbalt posisjonert i forhold til dette og i forhold til sosialt samspill. Formell læring er derimot veldig nedtonet og omtales til dels med skepsis. Når planen beskriver de fem ulike fagområder brukes begrepet læring i mindre grad (23 ganger) (Barn og familiedepartementet, 1995, s. 56). Her snakkes det mer om at barna skal få ulike opplevelser og erfaringer.

I underpunkt 4.2.3 *Pedagogikk og omsorg - et helhetlig læringsbegrep* sies det at *Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og må følgelig være nært sammenvevet med omsorg. Kvaliteten på samspillet barna imellom, og mellom barn og voksne, blir avgjørende for kvaliteten på læringen. Videre hevdes det at Et helhetlig læringsbegrep står i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom* (Barne- og Familiedepartementet, 1996, s. 43). Dette må tolkes som at rammeplanens autorale stemme hevder at formell læring i strukturerte situasjoner knapt nok er forenlig med et helhetlig læringssyn. Som vi skal se finner vi ikke en slik motsetning i de senere rammeplanene.

4.2.2 Rammeplanen fra 2006

Som nevnt innledningsvis er rammeplanen fra 2006 atskillig mindre omfangsrik (55 sider) enn den første fra 1996. Det er altså ikke uten videre lett å sammenligne den kvantitative posisjoneringen av læringsbegrepet. I teksten brukes ordet læring 47 ganger. I forhold til antall sider er dette likevel en større frekvens (0,85 per side) enn 1996-planen med sine 93 ganger på 139 sider (0,67 per side).

I dette dokumentet finner vi ikke lenger begrepet basiskompetanse. Formell og uformell læring nevnes, men er mindre fremtredende enn i 1996 utgaven. Planen har et eget underpunkt om læring som til en viss grad minner om det som rammeplanen av 1996 inneholdt, men som også vektlegger noe nye begreper. Et slikt begrep er livslang læring. Dette innebærer at læring skjer på ulike arenaer gjennom hele livet, i det daglige samspillet med andre mennesker og miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26) Det betyr også at læring er tett knyttet til lek, oppdragelse og omsorg. I den reviderte rammeplanen i 2011 benyttes begrepet danning i mye større grad enn i 2006, både knyttet til livslang læring og istedenfor begrepet oppdragelse. 2011-planen omtaler naturlig nok også den nye formålsparagrafen og vektlegger dermed barns medvirkning enda tydeligere enn 2006 planen.

Antall fagområder blir i 2006 utvidet fra 5 til 7 og det nye fagområdet *antall, rom og form* er lagt til. Samtidig ble fagområdet *Samfunn, religion og etikk* delt i to: *Etikk, religion og filosofi og Nærmiljø og samfunn* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 22). Fagområdene har nå fått et eget hovedkapittel (kap. 3) og utgjør cirka 20% av planens totale sidetall, mot cirka 14% i 1996. Rammeplanen fra 2006 fremhever altså fagområdene i større grad enn 1996 planen.

4.2.3 Rammeplanen fra 2017

Gjeldende rammeplan er fra 2017, og minner i form og omfang mye om 2006 planen. Den er på 57 sider. Planen bygger på de tidligere utgavene fra 2006/2011. Antall hovedkapitler er økt fra 5 i 2006 til 9 i 2017. Det er blant annet laget egne kapitler om barns medvirkning og et kapittel om barnehagens arbeidsmåter. I kapittel 1 slås det fast at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling. Den skal fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, og lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng. Vi ser altså at rammeplanen fra 2017 allerede i første avsnitt gjør en tydelig kobling mellom begrepene *læring* og *danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Samtidig er begrepene formell og uformell læring nå tatt bort, og det fremkommer ikke lenger noe motsetningsforhold mellom formell læring og et helhetlig pedagogisk syn på virksomheten.

Det er verd å merke seg at barns medvirkning har fått et eget kapittel der det henvises til barnehageloven, paragrafene 1 og 3 samt FNs barnekonvensjon.

I 2017 har kapittelet som omhandler planlegging, vurdering og dokumentasjon fått overskriften *Barnehagen som pedagogisk virksomhet*, mens det i 2006 har hovedoverskrift *Planlegging og samarbeid*. Vi ser altså at det pedagogiske aspektet ved barnehagens virksomhet fremheves ved hjelp av en tekststrukturell posisjonering.

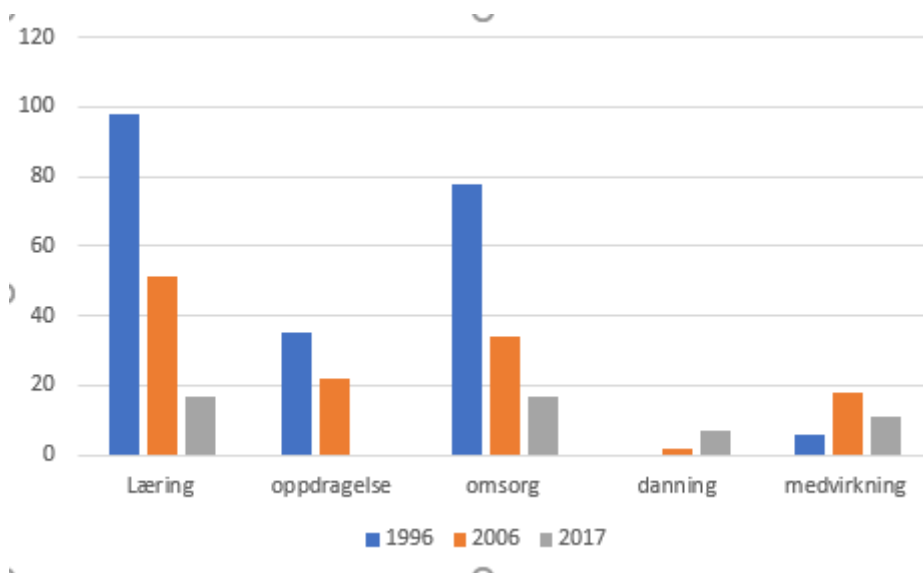
Fagområdene er de samme som i 2006 og har blitt tildelt omtrent samme omfang. I kapittel 8 *Barnehagens arbeidsmåter* er det tatt inn et avsnitt om barnehagens digitale praksis. Her påpekes det at barnehagens digitale praksis skal bidra til barnas lek, kreativitet og læring. Videre sies det at *Ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44)

I kapittel 3 *Barnehagens formål og innhold* fremheves det at barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme danning og læring. Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Begrepet læring benyttes mye sjeldnere i 2017 enn tidligere og nevnes bare 17 ganger, noe som gir en frekvens, 0,3 per side. Bruket av begrepet danning er derimot noe økt fra 2006 (henholdsvis 7 mot 2 ganger), og erstatter nok til en viss grad læringsbegrepet. Et interessant funn er at begrepet oppdragelse ikke forekommer i 2017 planen. Danning brukes nok derfor også som erstatning for dette.

For å få et inntrykk av innholdet i læringsbegrepet har jeg sett på læring sammenholdt med noen utvalgte andre sentrale begreper i de tre læreplanene. Resultatene fremgår av tabell 1 og figur 1.

	Læring	Oppdragelse	Omsorg	Danning	Medvirkning
1996	98	35	78	0	6
2006	51	22	34	2	18
2017	17	0	17	7	11

Tabell 1. Forekomsten av læring og noen andre sentrale begreper i rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017.



Figur 1. Forekomsten av læring og noen andre sentrale begreper i rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017.

Som vi ser av figur 1 forekommer læringsbegrepet klart flest ganger i 1996, noe som nok for en stor del lar seg forklare ut fra det atskillig større omfanget denne planen har sammenlignet med de senere planene. Dette forklarer ikke like lett den store forskjellen i forekomsten av læring i 2006 og 2017 planen, etter som disse planene har noenlunde samme omfang. Det kan virke som 2006 planen i større grad fokuserer på barnehagens ansvar for læring.

De to tydeligste endringene i figur 1 er likevel hvordan begrepet oppdragelse avvikles og forsvinner, mens begrepet danning innføres i 2006 og blir tydeligere i 2017-planen. I 2017 er danning plassert tett sammen med læring under *Barnehagens innhold og formål*. Planen sier at barnehagen skal fremme danning, blant annet ved at *I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av*. Videre skal personalet *synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforsking og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det kan altså virke som om danning forbinder barns medvirkning og læringsbegrepet og bygger bro mellom disse.

4.3 Kombinert analyse av tekstnormer og samfunnsseffekt

Ifølge Greve og medarbeidere peker OECD på to hovedtradisjoner som kan spores i ulike lands barnehagetilbud (Greve et al., 2014, s. 139-141). Den første er den sosialpedagogiske tradisjonen. Dette har vært den dominerende i norsk og nordisk tradisjon. Den andre er en mer direkte skoleforberedende retning, slik det kan ses blant annet i USA og Storbritannia. Utgangspunktet for norske barnehager har altså vært en sosialpedagogisk tradisjon som springer ut fra Frøbel sitt syn på barnehagens oppgave, der læring først og fremst handler om å støtte opp om barnets egen selvtillit og lek. En slik sosialpedagogisk tilnærming vil lett stå i et motsetningsforhold til den skoleforberedende tradisjonen. Innenfor en sosialpedagogisk tradisjon løftes det fram et mer helhetlig syn på lek, læring og omsorg enn i en mer skoleforberedende barnehagetradisjon (Mosvold, 2012, s. 95). I tekstanalysen ser vi at rammeplanens autorale stemme i 1996 går langt i å hevde at formell læring i strukturerte situasjoner knapt nok er forenlig med et helhetlig læringssyn. Dette tydeliggjør planens sterke forankring i den sosialpedagogiske tradisjonen. I 2006 er den motsetningen tonet ned, og skepsisen mot formell læring er ikke lenger fremtredende.

Rammeplanen fra 1996 fremstår først og fremst som en deskriptiv plan der barnehagens praksis beskrives. Den kan oppfattes som et forsøk på å beskrive hva som er «god barnehagepraksis» i 1996 mer enn å legge klare føringer for en fremtidig utvikling av barnehagen. Dette fremkommer også i NOU 1992 som legger grunnlaget for rammeplanen. I 1996 har begrepet formell og uformell læring en ganske fremtredende plass. I forbindelse med dette forekommer læring og utvikling ofte sammen, og planen legger stor vekt på barns egenlæring i her-og-nå situasjoner og den voksnes rolle som tilrettelegger. Begrepet utvikling er en tydelig modalitetsmarkør.

Etter at skolestarten for seksåringer ble vedtatt i 1997 ble det tidlig på 2000-tallet et økende fokus på læring i skolealder. Sammen med det politiske kravet om full barnehagedekning munnet dette ut i et annet syn på barnehagens plass i utdanningssamfunnet, og ansvaret ble flyttet fra Familiedepartementet og til Kunnskapsdepartementet. I 2006 blir en av de viktigste modalitetsmarkører *medvirkning*. Pedagogen skal fortsatt være tilrettelegger og utgangspunktet skal være barns nysgjerrighet og initiativ. Mange førskolelærere blir nå bekymret for at barnehagen beveger seg mer i skoleforberedende retning (Berge, 2012, s. 56) (Pedersen et al., 2013, s. 206-207). Den nye rammeplanen har et annet format enn i 1996 og er blitt atskillig mindre omfangsrik. Dette kan ses som en følge av at barnehagen i mindre grad er premissleverandør, og at rammeplanen i større grad er ment å skulle legge føringer for fremtidig utvikling. Det kan igjen ses i sammenheng med et økt politisk krav om barnehagen som skoleforberedende. Selv om formelle og uformelle læringssituasjoner fortsatt nevnes er begrepene mindre fremtredende og planen fremstår som mer åpen for at formelle læringssituasjoner også kan ha en plass i det pedagogiske arbeidet. Rammeplanen setter tydeligere krav til mål og dokumentasjon. Mens læringsbegrepet i 1996 er knyttet til her-og-nå situasjoner og utvikling av basiskompetanse er denne tilknytningen ikke lenger like tydelig i 2006. Fagområdene utvides, og det blir et større fokus på språk og matematikkopplæring i barnehagen.

I stortingsmeldingen som danner grunnlaget for utarbeidelsen av gjeldende rammeplan fra 2017 heter det at *Den nye rammeplanen skal danne grunnlaget for å forbedre og utvikle kvaliteten i barnehagens innhold*. Stortingsmeldingen slår an tonen allerede i tittelen, som er «Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 1). Det fremgår klart at regjeringens intensjon er at rammeplanen i mindre grad enn tidligere skal være en blanding av deskriptive, normative og forpliktende formuleringer. Den skal gjøres kortere og mer konsis, og dermed i større grad ha form av en forskrift som gir klare føringer for barnehagens virksomhet. I rammeplanen kommer dette blant annet til uttrykk ved at man ikke viderefører den tredelte strukturen fra de tidligere rammeplaner, men i stedet har valgt å sortere innholdet i 9 kapitler. Det er blant annet laget egne kapitler om barns medvirkning og et kapittel om barnehagens arbeidsmåter.

At rammeplanen nå har et tydeligere preg av å være en forskrift blir da også senere påpekt i høringsuttalelsen fra Lærerprofesjonens etiske råd, som sier at *Det er en vesentlig økning i bruk av ordet «skal»*. Gjennom alle styrende SKAL-mål for personalet fratras barnehagen et

pedagogisk handlingsrom og barnehagelæreren profesjonelle skjønn og autonomi svekkes. (Lærerprofesjonens etiske råd, 2017).

Det slås fast at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling, læring og danning, men begrepene formell og uformell læring er nå tatt bort, og det fremkommer ikke lenger noe motsetningsforhold mellom formell læring og et helhetlig pedagogisk syn på virksomheten.

Samlet sett virker det som om læringsbegrepet og læringens hensikt kan ha endret seg i de politiske føringene som ligger til grunn for de ulike rammeplanene, mens teksten i planene prøver å forene den sosialpedagogiske tradisjonen med et syn der formell læring og skoleforberedende pedagogikk blir mer akseptabelt. Sån sett kan man si at planens autorale stemme prøver å forhandle med ulike syn blant forskjellige aktører.

5.0 Drøfting

Det er mye som tyder på at læringsbegrepet er i endring i barnehagen. Etter at den første rammeplanen kom i 1996 har det skjedd endringer i det politiske synet på barnehagens plass i samfunnet og i utdanningsløpet. Gjennom rammeplanene fra 2006, revidert i 2011, og 2017 har dette endrete synet kommet til uttrykk ved at det i økende grad legges føringer for barnehagens mål, planmessige virksomhet og dokumentasjon. Spørsmålet er i hvor stor grad dette også har ført til en endring i synet på læringsbegrepet og dets innhold, dvs. barnehagens pedagogiske virksomhet, og eventuelt i hvilken retning en slik endring har funnet sted.

Fellesnevner for de fleste læringsdefinisjoner er at mennesket endrer seg eller blir endret gjennom å gjøre erfaringer. Det kan skilles mellom to måter å definere læring på. Den ene ser læring som endring i opplevelse og atferd på grunn av erfaringer som mennesket har gjort i møtet med miljøet. Den andre måten å tilnærme seg læring på ser læringen som menneskets bevisste, motiverte og målrettede aktiviteter for å tilegne seg kunnskaper eller ferdigheter. Læring hos barn kan altså være målrettet og planlagt eller tilfeldig og spontan. Prosessen kan være pålagt og ytrestyrt eller være selvinitiert av barn (Askland og Sataøen, 2013, s. 168).

OECD peker på to hovedtradisjoner som kan spores i ulike lands barnehagetilbud (Greve et al., 2014, s. 139-140). Den første er den sosialpedagogiske tradisjonen. Dette har vært den dominerende i norsk og nordisk tradisjon. Den andre er en mer direkte skoleforberedende retning, slik det kan ses blant annet i USA og Storbritannia. En slik sosialpedagogisk

tilnærming vil lett stå i et motsetningsforhold til den skoleforberedende tradisjonen, som gjerne er bygget på mer samfunnsøkonomiske hensyn. Innenfor en sosialpedagogisk tradisjon løftes det fram et mer helhetlig syn på lek, læring og omsorg enn i en skoleforberedende barnehagetradisjon (Mosvold, 2012, s. 95). Mange hevder at det skoleforberedende perspektivet blir stadig mer fremtredende i politiske målsettinger for barnehagen. Delvis kan dette skyldes samfunnsøkonomiske analyser som tas til inntekt for at mer formelle læringssituasjoner gir større utbytte av samfunnets investeringer i barnehagen. Dette kan føre til et brudd med den sosialpedagogiske tradisjonen, og vil også kunne ha betydning for barnehagelærerens rolle, som kan bli styrt mer i retning av en tradisjonell skoleorientert lærerrolle (Greve et al., 2014, s. 140-141).

Hvis vi tar utgangspunkt i læringens tre sentrale funksjoner slik Biesta ser dem, er læringsbegrepet i 1996 sterkt knyttet til det han kaller sosialiseringfunksjonen eller *sosialifisering* (Biesta, 2011, s. 31-32). Fra 2006 og utover blir kvalifikasjonsfunksjonen tydeligere, med økt fokus på den skoleforberedende pedagogikken og en økende aksept for at også formell læring kan ha en plass innenfor et helhetlig læringssyn.

Noen vil hevde at vi ser et begynnende brudd med den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Det sosialpedagogiske synet kommer fortsatt frem i formuleringen i rammeplanen (2006) om at barnehagens virksomhet skal bygges på et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng, og i 2017-formuleringen om at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Min analyse viser at rammeplanene gjennomgår en utvikling fra et mer deskriptivt dokument som på mange måter er utformet på barnehagens premisser i 1996, og til en rammeplan i 2017 som tydelig bærer preg av å være et forskriftsbasert styrende dokument som legger klare føringer og setter tydelige krav til barnehagens virksomhet. Spørsmålet er da hvem som skal definere læringsbegrepetts innhold og de krav som skal settes til hvilke konkrete kunnskaper barna skal tilegne seg i løpet av barnehagetiden (Pedersen et al., 2013, s. 213).

I kontekstanalysen er det tydelig at det skjer endringer i de politiske føringene som ligger til grunn for rammeplanene. Dette skjer både ut fra et behov for å sikre at virksomheten drives mer enhetlig innenfor visse rammer, og et behov for å styre barnehagens plass og utvikling i utdanningssamfunnet. Man kan si at diskursen blir mer knyttet til barnehagen som utdanningsinstitusjon. I Stortingsmelding 19, som danner grunnlaget for gjeldende rammeplan, sies det klart at *Regjeringen vil at rammeplanen skal tydeliggjøre kravet til at alle*

barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis. Vi kan altså se den nye rammeplanen som enda et steg i retning av en mest mulig pedagogisk enhetlig barnehage. Det fremheves også at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan.

Det er likevel påfallende at når denne diskursen skal omsettes til tekst i de senere utgavene i 2006 og 2017 fremstår den autorale stemmen som mer uklar og vag. Det ses en forskyvning av vektleggingen fra basiskompetanse og uformell læring i her-og-nå situasjoner over mot at danning gir innhold til læringsbegrepet. Samtidig fjernes den opprinnelige skepsisen mot formell læring. I analysen fremgår det at den autorale stemmen i 2017-planen fremdeles forhandler med den sosialpedagogiske tradisjonen ved at det helhetlige synet fortsatt står sentralt.

I 1996 brukes læring og utvikling om hverandre. Dette passer med synet på at læring er noe som skjer i hvert enkelt barn, av seg selv, i her og nå-situasjonen. Pedagogens rolle er å være oppmerksom tilrettelegger. En tydelig modalitetsmarkør i 2006 er begrepet *medvirkning*. Dette vil si å ta utgangspunkt i barnas forutsetninger og interesser. Begrepet forekommer også i 1996, men har fått en mye mer fremtredende plass 10 år senere. Dette reflekterer et syn på barn som medmenneske, en meningsskapende person med intensjoner og interesser som skal respekteres, og står i motsetning til holdningen at de voksne vet best (Johansson, 2011, s. 58). Som modalitetsmarkør for læring gir medvirkning dermed mening til læringsbegrepet og blir en viktig del av læringsbegrepets innhold i barnehagens pedagogiske virksomhet.

En tydelig endring gjennom de siste 25 årene er at begrepet oppdragelse helt har forsvunnet fra rammeplanen. I 1996 er det et nokså hyppig forekommende begrep og vi finner det 35 ganger i teksten. Det er fremdeles fremtredende i 2006 hvor det nevnes 22 ganger i en rammeplan som er kortet betydelig ned. I 2017 er det imidlertid helt borte. Slik jeg tolker det blir det i 2017 helt erstattet med begrepet danning. Dette er et begrep som ikke forekommer i 1996. Det nevnes et par ganger i 2006 planen, mens det i 2017 kommer enda tydeligere frem. Dette er en endring som allerede inntreffer i den reviderte rammeplanen fra 2011. Her beskrives danning som 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). I 2017 blir danning i overveiende grad brukt sammen med læring og har på denne måten etter min mening en klar innvirkning på forståelsen av læringsbegrepet. Danning omtales særskilt i rammeplanens kapittel 3, *rammeplanens formål og innhold*. Her heter det blant

annet at *barna skal få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det er altså tydelig at danningsbegrepet også inneholder klare elementer av medvirkning, og kan slik jeg oppfatter det sies å bygge bro mellom medvirkning og læring.

Gjeldende rammeplan er under evaluering i tidsrommet 2018-2023, men det er gjort grundige evalueringer av rammeplanen fra 2006/2011. Ljunggren og medarbeidere finner at rammeplanen som styringsdokument oppfattes som utydelig. Som juridisk dokument oppfattes den som mangetydig og vid, noe som kan gjøre det vanskelig å avgjøre hva som er «god nok» kvalitet. Rammeplanens mangetydighet trekkes likevel frem som en fordel når det kommer til det pedagogiske arbeidet da den gir et stort handlingsrom for praksis. Dette kan imidlertid også åpne for en praksis som ikke er faglig fundert og profesjonell, men som i større grad baserer seg på personlige erfaringer, tradisjon og sedvane (Ljunggren, 2017, s. 2). Alvestad finner at førskolelærere i 2010 mener at læring er et sentralt begrep i barnehagekonteksten, og hun tolker det slik at de har en mer helhetlig og spesifikk læringsforståelse enn det hun fant 6 år tidligere, i 2004. I beskrivelsen av læringsforståelsen inkluderer de både barn og voksne som deltakere (Alvestad, 2012, s. 81).

6.0 Avslutning

I min analyse finner jeg at barnehagens diskurs har endret seg. Makroanalysen av konteksten viser tydelig at samfunnets vilje til og ønske om politisk styring av barnehagen som pedagogisk institusjon har økt disse 25 årene. Dette gjenspeiles både i lovverk, forskrifter og ikke minst i de rammeplanene som har vært gjeldende i dette tidsrommet. Det har vært uttrykt bekymring for at barnehagen skal presses til en mer skolelik læring gjennom de pedagogiske krav og forventninger som stilles til den. På makronivå er en slik bekymring forståelig. Når rammeplanene analyseres på mikronivå er det imidlertid ikke like tydelig hvilken innvirkning denne diskursendringen har hatt på selve læringsbegrepet. Introduksjon av modalitetsmarkører som medvirkning og danning til fortrenghet for basiskompetanse og oppdragelse har tilsynelatende bidratt til å gi begrepet et noe annet innhold, samtidig som formell læring synes å ha blitt mer akseptert innenfor det helhetlige læringsynet som fortsatt er fremherskende.

7.0 Litteraturliste

- Alvestad, M. (2012). Førskolelærere om læring i barnehagen - spor av læringskulturer. I T. Vist og M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 75-81). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Askland, L. og Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449?lang=no#0>
- Berge, A. (2012). Barnehagens læringskulturer - underveis mot vekslende læringshorisonter. I T. Vist og M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergsland, D, M. og Jæger, H. (red). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G.J.J. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder-etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bratterud, Å. og Emilsen, K. (2013). *Dørstokkmila: barnehagens vei fra magefølelse til melding*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Duedahl, P. og Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Familie- og forbrukerdepartementet (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen*. En håndbok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.). (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 71, 73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., og Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hagesæther, G. (2011). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet, og F. Søbstad (Red.). (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 30). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, E. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <file:///C:/Users/Elev/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/GUVIMCD0/282023-rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring*. Meld. St. 16 (2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>

Larsen, A.K (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskning* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fgerholt, R. A., Leirest, E. og Grotvassli, K. Å. (2017, 26 oktober). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn - en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Dronning Mauds Minne Høgskole. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-rammeplanen/>

Lærerprofesjonens etiske råd (2017, 26 Februar). *Høringssvar for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.laereretikk.no/kommentarer-3/2017/1/24/hringssvar-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver>

Mosvold, R. (2012). Førskolelærerens utfordringer knyttet til arbeidet med antall, rom og form i barnehagen. I T. Vist og M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mørkeseth, E.I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist og M. Alvestad (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s.25-26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Hogsnes (red.), M-L. Angell og S. Nordtømme. *Barnehagens læringsliv* (s.17). Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 1992:17. (1992). Rammeplan for barnehagen. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Perdersen, L., Engesæter, M., Haukedal, K.S., Hofslundsengen, H. og Forsøy, I. (2013). Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. In: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T. *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (s.206-215). Trondheim: Akademika forlag.

Rognsaa, A. (2015). *Bacheloroppgaven: skriveråd og regler for utformingen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tholin, R, K. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse?. I T. R. Hitching, A.B. Nilsen og A.Veum (red), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s.82-83 og 85). Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.

Veum, A. (2011). Historisk blick på meningsskaping i avisførstesider. I T. R. Hitching, A.B. Nilsen og A.Veum (red), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 90-91 og 96-98). Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.