



Masteroppgave

”En kamp om barnehagens sjel”?

”Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen”?

Av

Kandidatnummer: 15

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap

Høgskolen i Lillehammer, våren 2011



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

INNHOLDSFORTEGNELSE	Side
Forord	
1. INNLEDENDE KAPITTEL: UTGANGSPUNKT	5
1.1 Utgangspunkt for diskursanalysen, og oppgavens hensikt	5
1.2 Avklaringer i forhold til arbeidsmåter og sammenheng	9
1.3 Oppgavens gang	11
2. TEORIKAPITTEL- FILOSOFISK OG PEDAGOGISK LANDSKAP	12
2.1 Pedagogisk filosofisk historikk	12
2.1.1 Locke	12
2.1.2 Rousseau	14
2.1.3 Fröbel	15
2.2 Det pedagogiske landskapets nyere historie, politikk og lovendringer	16
2.3 The New Public Management, OECD og PISA undersøkelser	21
3. METODEKAPITTEL: DISKURSANALYSE	25
3.1 Hva er en diskurs?	26
3.1.1 Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau og Chantal Mouffe	27
3.2 Sosialkonstruksjonisme- Berger og Luckmann, Burr og Peet	31
3.3 Foucaults genealogiske metode, inspirasjon og påvirkning	34
3.4 Et kritisk blikk på diskursanalysen	38
3.5 Avklaringer og arbeidsmåter for diskursanalysen	41
3.6 Metodiske ”verktøy” i arbeidet med den genealogiske metoden	42

	Side
4. DISKURSANALYSE:	44
"Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?"	
4.1 Læringsbegrepet sett i forhold til den første barnehageloven, 1975	44
4.2 Læringsbegrepet sett i forhold til rammeplan til barnehageloven, 1995	48
4.3 Læringsbegrepet sett i forhold til barnehageloven av 2006	57
4.4 Læringsbegrepet sett i forhold til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006	61
4.5 Departemental tilhørighet i perioden 1975-2006, sett i forhold til læringsbegrepet	68
4.6 Sammendrag av analyse: Læringsbegrepets betingelser for den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen	69
5. AVSLUTTENDE KAPITTEL: BARNEHAGENS SJEL	75

Litteraturliste

Forord

" Nei, nei, gutt-
dette må bli slutt,
Ikke storme inn i stua,
Før du har tatt av deg lua,
Glemte du det rent?
Det var ikke pent!

Husk å ta
Alltid lua a\
Ikke kast den,
Ikke sleng den,
Pent og rett på
Knaggen heng den!
Tørk av foten din
Og gå stille inn "

Tekst og musikk:

Pedagog Margrethe Munthe (1860-1930)

TAKK-

- Takk til deg Synnøve, fordi du lot meg trampe inn med lua på, og uten å tørke av føttene mine, samtidig som du viste meg andre hatter- og nytt skotøy.
- Mest av alt takk til min Vilhelm...fordi du er til.

1. INNLEDENDE KAPITTEL: UTGANGSPUNKT

...Og gå stille inn, avslutter Margrethe Munthe sin reprimande til gutten som glemte å ta av seg lua før han gikk inn. Strofene vekker gjenklang hos meg. Sangen er på den ene siden en del av min barndoms sangreportuar og kultur. Vi barna sang den med glimt i øyet, og myndig stemme for å illustrere budskapet. Vi visste ikke at sangen forsvant fra pedagogiske sangbøker da den ble del av en debatt om læringskultur og læringsyn, på syttitallet.

Som pedagogisk leder gjennom mange år, gir imidlertid teksten også helt andre assosiasjoner. Bildet av personen som tar av seg lua og forsiktig går inn, illustrerer det jeg opplever at pedagogene ofte gjør i møtet med lover og pålegg, gitt av det offentlige.

Selv om denne yrkesgruppen sitter med stor pedagogisk kunnskap om barn gjennom utdanning og erfaring, opplever jeg at det ikke er de som hovedsakelig styrer den pedagogiske diskursen i dag i forhold til læringsbegrepet i barnehagen.

1.1 Utgangspunkt for diskursanalysen, og oppgavens hensikt

Barnehagen har sin fortid i en sosialpedagogisk tradisjon. Med røtter tilbake til Fröbel og Rousseau, har et helhetlig læringsyn fått næring og utviklet seg, gjennom fokus på barnets egenverdi og barndommen som en likeverdig livsfase. En polarisert tradisjon er inspirert av Lockes tabula rasa tankegang, om at læring kan fylle et barnesinn, med bakgrunn i en mål-middelfokus. Den kalles ofte for en skoleforberedende orientering. Begge disse orienteringene er deler av barnehagens tradisjon, og lever i stadig utvikling, side om side også i dagens pedagogiske landskap. Mellom disse polariserte retningene finnes det også mange nyanser.

Det som uroer meg er at det kan se ut til at det nå skjer en instrumentalisering i synet på barnehagen. Med dette mener jeg en vridning i synet på hva som er fokus og målsetting i barnehagen, fra et fokus på barnet selv, i tråd med den sosialpedagogiske tradisjonen og til et fokus mot et barns antatte nytteverdi gjennom satsing på høy utdanning, eksempelvis. Her blir barnet et "instrument" for å nå et definert mål og som ledd i en sosial utjevningsspolitikk.

Er det slik at økonomiske og politiske motiver for en stor del styrer barnehagens pedagogiske utvikling? Er det slik at denne utviklingen "hefter" seg på den skoleforberedende orienteringen retorisk, med begreper fra den sosialpedagogiske tradisjonen for å legitimeres pedagogisk, mens det i realiteten ligger andre politiske og økonomiske motiver under, i form av eksempelvis sosial utjevning? Hvilke betingelser har egentlig læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?

Fagbladet "Utdanning" (nr. 6, 2011) har i sin nyeste utgave en artikkelserie som illustrer dette forholdet. Under overskriften "Ferdighetskrav inn i barnehagen", lyder introen slik: *"Politisk ledelse i Oslo kommune vil innføre mål for ferdighetene barna skal ha når de går ut av barnehagen. Det utarbeides nå kvalitetsmål for å oppnå dette. Barnehagene skal arbeide etter disse måla fra august 2012. Pedagoger protesterer."*

I artikkelen "Politisk kvalitetsprosjekt provoserer pedagoger" blir både byrådsavdeling for kultur og utdanning, ved Torger Ødegaard, samt ansatte i Oppsaltunet barnehage intervjuet. Prosjektet "Oslobarnehagen" har som visjon å bli landets beste, og målet er styrking av kvalitet i barnehagen, og særlig styrke barnehagen som læringsarena. Dette ønsker prosjektet å gjøre gjennom å fastsette resultatmål for norskferdigheter, eksempelvis. Selve prosjektmandatet kommenterer selv at kvalitetsbegrepet den benytter, ikke bare baserer seg på "overensstemmelse med krav og spesifikasjoner", slik man tidligere definerte begrepet, men som "evne til å oppfylle brukerens behov og forventninger". (Oslo kommune, 2010:3) Dermed blir et viktig spørsmål hvem man anser som brukeren. De ansatte i Oppsaltunet barnehage, hevder at det ikke er barnet som anses som brukeren. Argumentene deres er at prosjektet ikke tar tak i den sterke reduksjonen i støttetjenester til barn med spesielle behov, samt fokus på de minste barnas dag i barnehagen. En ansatt kommenterer at skal man arbeide godt med språkstimulering, kan man ikke som prosjektet antyder, rette fokus mot fireåringer, men mot toåringer. Ansatte kommenterer videre at det er rammeplan for barnehagen som gir instruksjoner for kvalitet i barnehagen, og mener at prosjektet ikke fokuserer på barnehagens innhold, men på "måling og veiing".

I forhold til prosjektets ønske om å skjerpe arbeidet for å sikre god overgang til skole, sier de ansatte at de ikke driver snever, men vid førskoleforberedelse, med utgangspunkt i livet i barnehagen. (Utdanning, nr. 6, 2011:15)

De ansatte kommenterer dessuten et interessant aspekt, i det at ingen i prosjektgruppen har formell barnehagefaglig bakgrunn. Prosjektleder er forøvrig siviløkonom Eli Aspelund.

Ansatte i Oppsaltunet barnehage kommenterer også at bydelen mangler 30% avdelingslederstillinger i barnehagene, og at et prosjekt for økt kvalitet, men som ikke inkluderer økonomi til å rette opp dette forholdet, bare provoserer. De mener videre at dersom man ansetter nok førskolelærere og gir dem tid og mulighet til å bruke sin kompetanse med barna, gir dette kvalitet.

Ødegaard på sin side, hevder at man kompenserer for førskolelæremangelen, ved å sette inn 30 millioner på tiltak for å få tak i førskolelærere, og at en viktig årsak til mangelen er stor utbygging av barnehager på kort tid. Han påpeker at det kan være svakheter ved førskolelærerutdanningen, og framhever at det er ”*mange godt utdanna folk i barnehagene som har anna utdanning enn førskolelærerutdanning, det må barnehagene være åpne for*”.(op.cit.p:16) På spørsmål om ikke kvalitetsbegrepet i prosjektet er vagt definert, svarer Ødegaard benektende. Prosjektleder Aspelund sier at kvalitetsmålene i prosjektet er sammenfallende med dem som ligger i Rammeplanen. På spørsmål om det er i tråd med rammeplanen å fastsette resultatmål for norskferdigheter, kommenterer Aspelund at de forholder seg til Rammeplanen og har dialog med bydelene. På spørsmål om hvorfor læring trekkes ut som prosjektets hovedområde, svarer begge at de ikke gjør det, og at alt er like viktig i barnehagen. Når intervjuer insisterer på at dokumentet er gjennomsyret av poengteringer om at hensikten er en styrking av barnehagen som læringsarena, svarer de at lek og læring går hånd i hånd, og at meningen ikke er at barnehagen skal bli en skole. (op.cit.)

Eksempelet illustrerer med tydelighet hvor ulikt det argumenteres hos politikere, økonomer og pedagoger. Mens pedagogene trekker fram behov for kvalifiserte førskolelærere, fokus på det pedagogiske innholdet i barnehagen og på barnet, i denne sammenheng, og slik legger for dagen en sosialpedagogisk retorikk, legger politikeren og økonomen gjennom prosjektmandatet helt andre føringer, selv om de hevder at barnehagen ikke skal bli skole og at lek og læring går hånd i hånd.

Prosjektmandatet ser på økonomiske investeringer i forhold til rekruttering av førskolelærere, men er i denne forbindelse usikre på om investeringene er velfunderte, på bakgrunn av bekymringer rundt førskolelærerutdanningens kvalitet. Vi ser at Ødegaard åpner for bruk av personale uten den tradisjonelle førskolelærerutdannelsen. Det at ingen pedagoger er med i prosjektgruppa, og prosjektleder dertil er siviløkonom, sender signaler om at førskolelærernes kompetanse ikke prioriteres.

Nytt i prosjektmandatet er bruken av resultatmål, slik man har i skolen. Dette er helt nytt i barnehagesammenheng, der man tradisjonelt opererer med prosessarbeid. Begrunnelsen er ”klargjøring” og forberedelse til skolestart. Dette må anses å være en tilnærming til skolen, der man jobber med resultatmål, og fokus på konkret læring. Her argumenteres det med fokus på økonomi og nyttetenkning, og brukerens behov. Bak synet på hvem man anser som brukeren i prosjektmandatet ligger det kanskje såvel ulike menneskesyn, forskjellige læringssyn, ulike politiske målsettinger og dimensjoner?

Pedagogikk utvikler seg ikke i et vakuum. Det forholder seg til samfunnet rundt og til politikk og historikk, og vil slik stadig forandres. Slik vil også læringsbegrepet stadig utvikles og endres og være del av en læringsdiskurs. Måten læringsbegrepet defineres på gjennom den rådende diskursen, gir føringer for så vel generell pedagogikk og for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Vi kan bare se til eksempelet med prosjekt ”Oslobarnehagen” og resultatmål på norskundervisning, som dersom det går igjennom, for å sette det på spissen, kan gi føringer på eksempelvis hva som regnes som kriterier for å få og gi spesialpedagogisk hjelp.

Diskursanalysen hevder at diskursen alltid utvikler og endrer seg, som en uendelig spiral. Foucault er en sentral og mangesidig filosof, som preget av så vel fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori og poststrukturalisme, griper fatt i diskursanalyse gjennom sin genealogiske metode, med et kritisk blikk på maktforhold. Foucault mener at makt skapes i relasjoner, og i alle situasjoner, også mikroforhold. Han hevder også at det ikke eksisterer noen form for ideologi eller sannhet, for også disse er preget av å være en diskurs.

Gjennom sin genealogiske metode, åpner Foucault imidlertid for å se på utvikling av forhold over tid, og med et kritisk blikk. Makterspektiv er her et sentralt moment. Med disse faktorene som utgangspunkt ønsker jeg å se historisk på læringsbegrepet gjennom den første barnehageloven av 1975, første rammeplan av 1995, den nye barnehageloven av 2006, med tilhørende rammeplan fra samme år.

Er det slik at økonomiske og politiske motiver i relativt stor grad påvirker læringsbegrepets utvikling, "gjemt" eller påhektet i en skoleforberedende retorikk, for å kunne legitimeres- og bli godtatt av pedagogene selv? Kan man eventuelt se historiske spor av en slik påvirkning i forhold til læringsbegrepets utvikling i perioden 1975-2006? Skjer det en kamp om barnehagens sjel i dette, når alt kommer til alt?

1.2 Avklaringer i forhold til arbeidsmåter og sammenheng

For å få et innblikk i disse forholdene, går jeg igjennom lovverk og rammeplaner med den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen, som polariserte følgetrader for læringsbegrepets utvikling. Jeg ønsker altså slik å se på den historiske utviklingen og påvirkning på læringsbegrepet gjennom lovverk og rammeplaner. Dette er altså fokus for min diskursanalyse.

Foucault var selv ikke komfortabel med at hans filosofi ble omtalt som en metode. Noe av bakgrunnen for dette, var at i likhet med diskurser ellers, utviklet Foucault stadig sin filosofi. Han mente også at ideologier må anses som nok en diskurs.

Jeg velger imidlertid å gripe fatt i aspekter fra Foucaults genealogiske metode i min diskursanalyse, og tre maktbegreper som Foucault selv forsiktig antyder som metodetilnærminger. Fokus i denne metoden er nettopp diskursens historiske utvikling og opprinnelse, og maktdimensjoner.

Diskursanalyse krever at en diskurs blir sett mot en relevant bakgrunn. Uten en teoretisk referanseramme gir diskursanalysen ikke mye mening. Det pedagogiske landskapet består på den ene siden av pedagogisk filosofi, der sentrale aktører er Locke, Rousseau og Fröbel, som har gitt føringer for læringssyn og syn på barnet. Også politikk med lovendringer og samfunnsmessig utvikling danner rammer for den pedagogiske utviklingen gjennom historien. Jeg presenterer derfor hovedtrekk i perioden etter andre verdenskrig og fram til dagens pedagogiske landskap. Norsk barnehagepolitikk påvirkes også utenfra, og gir seg utslag i offentlige styringsmessige reformer, gjennom ”The new public management” og påvirkninger fra eksempelvis OECD.

Metodisk er diskursanalysen omfattende og mangefasettert. Til forskjell fra kvalitative og kvantitative metoder, tilbyr ikke diskursanalysen i samme grad ”redskaper” for analysen slik en har i de andre metodene. Dette gir både begrensninger og muligheter. Utfordringen er blant annet at analytikerens i større grad enn for de andre metodene kan bli ”deltaker” i analysen, da en stor del av analysen overlates til analytikerens tolkninger, og at det ikke er like fastlagte standardiseringer og kategoriseringer for informasjon som i de andre metodene. På den andre siden gir dette muligheter for å se på et forhold med andre vinklinger og blikk. Den gir også mulighet for å se på et forhold over tid. En annen vesensforskjell mellom metodene, er også at kvantitativ og kvalitativ metode, ønsker å gi en slags representasjon av en ”sannhet” gjennom sin analyse. Diskursanalysen har ikke dette utgangspunktet. Her er fokus å gi et kritisk blikk på en diskurs, uten ansvar for å gi en ”fasit”, da dette for diskursanalysen anses som umulig og u hensiktsmessig.

1.3 Oppgavens gang

I dette innledende kapitlet har jeg altså søkt å gi leseren et innblikk i mitt utgangspunkt for diskursanalysen. I kapittel to søker jeg å gi en teoretisk referanseramme gjennom historisk påvirkning fra pedagogiske filosofer som Locke, Rousseau og Fröbel, som har påvirket synet på barnet og barndommen, samt læringssyn. Også politiske lover og samfunnsmessig utvikling styrer den pedagogiske utviklingen, og gir en annen vinkling på det pedagogiske landskapet. Norsk politikk påvirkes av internasjonal politikk, noe vi også ser i forhold til barnehagesektoren, gjennom påvirkning fra OECD og PISA standarder, eksempelvis.

I kapittel tre fokuserer jeg på metodikken, gjennom å presentere diskursanalyse som metode og Foucaults tanker og metodikk, spesielt. Jeg avslutter kapitlet med tanker omkring valg av metodisk vinkling og arbeidsmåter.

Kapittel fire er diskursanalyse. Jeg tar innledningsvis for meg den første barnehageloven fra 1975, tilhørende rammeplan fra 1995, ny barnehagelov fra 2006, med tilhørende rammeplan fra samme år. Fokus er å se historisk utvikling og påvirkning på læringsbegrepet gjennom barnehagelovene og rammeplanene, ved å benytte aspekter fra den genealogiske metode.

Jeg trekker også inn den departementale tilhørigheten i perioden 1975-2006. Jeg oppsummerer og kommenterer deretter analysen.

Avsluttende kapittel fem reflekterer over barnehagens sjel, med bakgrunn i oppgavens informasjon og diskursanalyse.

2. TEORIKAPITTEL: FILOSOFISK OG PEDAGOGISK LANDSKAP

I dette teorikapitlet ønsker jeg å gi et innblikk i ulike sider ved det pedagogiske landskapet. Neumann kaller dette for ”kulturell kompetanse”, i forbindelse med diskursanalyser. (2001) Dette er nødvendig bakgrunnsmateriale, for å få med seg det ”store bildet” som diskursen er en del av. Jeg innleder først kort med presentasjon av filosofer som har hatt pedagogisk betydning for utviklingen av synet på barn og barndom. Deretter ser jeg på utviklingen av barnehagen i perioden etter andre verdenskrig og fram til i dag, før jeg avslutningsvis tar for meg offentlige styringsmessige reformer gjennom Public Management, samt påvirkning fra OECD, her representert gjennom PISA undersøkelser.

2.1 Pedagogisk filosofisk historikk

Den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen, viser seg som historiske avtrykk på ulike måter. Lovendringer synliggjør en politisk, offisiell side. Filosofisk fundert pedagogikk, ligger imidlertid som en pedagogisk forankring i bunn for tradisjonene. Jeg omhandler derfor kort noen sentrale tenkere her, for å gi et lite innblikk i tankegodset.

2.1.1 Locke

John Locke skrev under pseudonym så tidlig som i 1689, avhandlingen ”Some thoughts concerning education”. Locke hevder at mennesket har en rett til naturlig frihet, selv om den er betinget av moral. Friheten ser han som en kvalitet ved vår moralske dømmekraft, og han ser den som et uttrykk for fravær av motstand. (Johansson, 2007:100)

Moraliteten kommer som en frukt av ytre opplæring gjennom oppdragelsen. Dyd og visdom ble sett på som viktige elementer ved denne, og mye mer essensielle enn tradisjonell ”læring”. Han mener for øvrig at læring bør skje lystbetont, og være preget av lek, men at læringen bør skje i etterkant av den moralske opplæringen. (ibid.)

Her er Lockes tanker delvis i tråd med filosofene Rousseau og Fröbel, som vi snart omhandler.

Dertil kommer en likhet i synet på at pedagogikkens anliggende er å forberede barna på skolestart. Locke skiller seg allikevel ut fra de to andre tradisjonene på ulike måter, noe vi skal se nærmere på.

En markant hovedforskjell ligger i Lockes syn på viktigheten av en paternalisert oppdragelse. Han mente at man ved å fokusere på foreldrenes ansvar for barneoppdragelsen, kunne utvikle en metode for oppdragelse, som både var vitenskapelig fundert, i det at menneskets natur fra barndommen av er lærenem og formbar, og slik gjennom styring og forming ville føre til utviklingen av en ”moralisk og kalkulerende gentleman”. (op.cit.)

John Cleverley og D.C. Phillips hevder at Locke slik fikk en sentral filosofisk posisjon mye på grunn av utviklingen av denne relativt enkle metoden, som baserte seg på troen på at menneskelig forståelse ble utviklet på bakgrunn av erfaring gjennom oppdragelse. (1976)

Utgangspunktet for denne forestillingen er at mennesket er født med mangler. Det er som et tomt lerret - et tabula rasa, som venter på å bli fylt med kunnskap, visdom og aktivitet. Nettopp her ser vi kjernen i Lockes pedagogikk, i synet på at barnet kan formes som leire, og at makten til dette ligger hos den voksne. I motsetning til Rousseau hevder Locke at den moralske formingen må starte tidlig, da barna lærer av erfaringer. (Locke, 1689/1975)

Det er interessant å lese Lockes pedagogikk med ståsted i vår tid. Det kan virke paradoksalt at Locke fokuserer på et barn som et tomt lerret, som kan fylles med læring og visdom, men på den andre siden ser med forakt på skolesystemet, når vi vet at skolesystemet da og fremdeles for en stor grad er preget pedagogisk av forestillingen om tabula rasa. Lockes pedagogikk kan synes å være ambivalent i forholdet mellom synet på viktigheten av et barns egenverdi og frihet på den ene siden, og lydighet og standardisert moralistisk oppdragelse på den andre. Vektskålen faller imidlertid på sistnevnte.

Locke mener at pedagogikkens hovedagenda er moralisk utvikling og religiøs oppdragelse, noe som etter hans mening ikke er styresmaktens oppgave. (Steinsholt, 2007:105)

Og mens Locke på den ene siden kjemper for barns egenverd og det å kunne styre sin egen vilje, mener han at foreldrene på den andre siden, som et middel for å nå dette målet, skal styre viljen, gjennom å skape en slags frykt for den voksne, i barnet. (Locke, J, 1690/1890)

Lockes pedagogikk er også preget av klasseskiller og synet på at det er de adelige og til dels den nye middelklassen som kan utvikle en genuin rasjonell evne, og således bør styre over resten av befolkningsgruppen. De fattige mener han bør styres læringsmessig mot et yrkeshåndverk, utvikle karakter, med påfølgende obligatoriske kirkebesøk hver søndag, og slik kontrolleres.

2.1.2 Rousseau

Jean Jacques Rousseau regnes som grunnleggeren av den ”moderne oppdragelse”, der et grunnprinsipp er at barnet har en naturlig rett til sin egen barndom. (Oettingen, A. von, 2007:115) Denne erkjennelsen førte til ulike tolkninger av budskapet og konsekvenser dette medførte, noe som blant annet viste seg i reformpedagogikkens ”antiautoritære” pedagogikk, som i sin mest ekstreme form forbød pedagogisk påvirkning. Rousseaus intensjon var imidlertid å poengtere de voksnes pedagogiske ansvar i den moderne tilværelsen. (ibid.) Rousseau fokuserte i alle sine verker på forholdet mellom natur og kultur.

Blant hovedverkene, regnes de fem pedagogiske bøkene om ”Emile- eller om oppdragelsen”, som utkom i 1762. (op.cit.p:114) Rousseau gjør et interessant grep i det at han utformer bøkene som fem små romaner, som henger sammen i en felles historie. Vi møter gutten Emile, som sammen med sin læremester tilbringer hele barndommen sammen gjennom Emiles oppdragelse, til gutten til slutt blir voksen og forlater sin læremester. (Rousseau, J. J, 1997)

Boken framstår både som en avhandling og en roman på samme tid. Fokus er et barnesentrert- progressivt syn på oppdragelse og pedagogikk, presentert som et pedagogisk filosofisk tankeeksperiment. Kjetil Steinsholt mener at den dertil foregriper deler av Hegels fenomenologi, men også tanker omkring det å leve et godt liv. (2008:8)

Verket om Emile eller om oppdragelsen, skapte voldsomme debatter. Det at bøkene ble brent offentlig, forteller om en intens og følelsesladet motstand mot innholdet, men impliserer også at samtiden i stor grad ble påvirket og berørt av innholdet.

2.1.3 Fröbel

Friedrich Wilhelm August Fröbel regnes som grunnleggeren av "Kindergarten", eller barnehagen, på slutten av 1800 tallet.

Bakgrunnen for å konstruere barnehagen som institusjon, var å forberede barna på skolestart. Fröbel ønsket at barna gjennom egenaktivitet skulle handle og tenke fritt, kunne forstå verden som deler og som en helhet, og han fokuserte på samspill i læringssituasjonen mellom lærer og elev. (Johansson, 2007:261) Dermed ble barnet en aktiv medspiller i dialogen, og "oppdagelsen" av verden skulle skje ut fra barnets oppfattelse og synspunkter.

Fröbel regnes av en del som en av romantikkens pedagoger, på bakgrunn av fokus på matematikk (guds språk), menneskets tilblivelse, tysk språk og historikk. (op.cit.p:262) Det er allikevel iakttagelsen, som er kjernen i filosofien, uttrykt gjennom den "sfæriske loven" og "krystallografien". I dag er bare noen av prinsippene bak filosofien tilstede: Fokus på lek og lekens betydning, på menneskets skapertrang og kreativitet, viktigheten av at den voksne samspiller med barnet, slik at barnet får lærdommen dialektisk mellom indre og ytre læring og erfaring. Den etterfølgende undervisningen skulle skje som et indremotivert uttrykk barnet ønsket å dele, på bakgrunn av lærdommen det nå satt inne med. (op.cit.p:263)

I tillegg til disse pedagogiske prinsippene, ser det ut til at det er reformpedagogikkens tankegods som har overlevd i størst grad, gjennom fokus på skapekraft, drama, rytmikk og bevegelse, maling og modellering.

På tross av at det pedagogiske innholdet ble sett på som kontroversielt, fikk pedagogikken og filosofien bak, anerkjennelse langt ut over landegrensene; den ble tatt i bruk i store deler av europa, USA, og dessuten Japan. (ibid.)

Kanskje var noen av grunnene til dette at Fröbel holdt klasseskille og religion utenfor pedagogikken?

Det er tankevekkende at Fröbel på 1800 tallet kjempet for viktigheten av utdannet personale, for å sikre en systematisk gjennomføring av barnehagepedagogikken, når vi fremdeles i dag kjemper den samme kampen, med mye av den samme argumentasjonen. Selve læreplanen var preget av en sterk sammenheng mellom teori og praksis.

2.2 Det pedagogiske landskapets nyere historie, politikk og lovendringer

Locke, Rousseau og Fröbel har alle på ulike måter preget synet på pedagogisk arbeid med barn. Frøbels ideer om små barns oppdragelse, preget av romantikken, og Rousseaus tanker om barns oppdragelse i frihet og demokrati, og med fokus på lek, danner den ene av to røtter for utviklingen av barnehagen som institusjon. For Fröbel ble pedagogikken samlet i hans ”Kindergarten”, som vi vet, og barnehagen var åpen for alle, da en sentral tanke hos Fröbel var at barnehagen skulle være en arena for folkeoppdragelsen.

Hovedfokus var barnets interesser, ikke samfunnets. Og med dette grepet dannes grunnlaget for den sosialpedagogiske tradisjonen.

Den andre retningen går tilbake til den tidlige industrialismen i England, og fabrikkereien Robert Owens ”Infant school,” eller på norsk ”Barneasylet”. (Balke, 1995) Bakgrunnen for denne retningen var innflytting til byene i forbindelse med arbeid på fabrikkene, og små barn som ble alene uten tilsyn. Barneasylene tok i mot store barnegrupper, og hadde åpent hele den lange arbeidstiden til foreldrene, slik at den dekket arbeidstakernes interesser, men ikke i hovedsak barnets interesser. Asylene la imidlertid vekt på forberedelser til skolegang, og ga en slags skolepreget undervisning. I Norge ble det første asylet opprettet i 1837. (op.cit.) Dette danner utgangspunktet for det jeg kaller en skoleforberedende orientering. Denne orienteringen har, som nevnt, sitt opphav i Lockes pedagogiske tradisjon.

Jamfør Bleken (2007) fattet staten først interesse for den norske barnehagen som institusjon etter gjenreisningen etter andre verdenskrig. I 1947 ble Sosialdepartementet kontrollmyndighet. To komiteer hadde ansvaret for å arbeide med barnehagerelaterte spørsmål; gjennom Barnevernskomiteen og Samordningsnemda for skoleverket.

Samordningsnemda for skoleverket ønsket at barnehagen skulle knyttes mot barnets behov og i prinsippet være gratis, vektlegge lek, og sees som et ledd i folkeoppdragelsen, underlagt Kirke og Undervisningsdepartementet. Her ser en videreføringen av den sosialpedagogiske tradisjonen.

Barnevernskomiteen fokuserte mer på barnehagen som et ledd i familie og sosialpolitikken, og de sosiale behovene som lå bak tilbudet om barnehage og daghjem. (Jansen, 1999)

I 1958 overtok det ferske Barne- og familiedepartementet ansvaret for barnehagene. Bleken argumenterer allikevel for at det var pedagogene som styrte barnehagepolitikken på tross av dette, gjennom å være ansvarlige for de private utdanningsinstitusjonene og dets innhold. (Bleken, 2007) Slik kunne pedagogene styre den pedagogiske utviklingen, og ”kvalitetssikre” det pedagogiske innholdet. Jamfør Bleken var dette tilfelle fram til 70-tallet. (op.cit.)

Röthle kommenterer en annen side ved den pedagogiske utviklingen etter andre verdenskrig, gjennom oppretting av to ulike daginstitusjoner for barn. Den ene var ”daghjem”, med ni timers åpningstid, beregnet for arbeidende kvinners barn, mens ”barnehage” var et firetimers ”pedagogisk” tilbud til hjemmearbeidende kvinner, som trengte avlastning. (2007) Det kan se ut til at begge tilbudene i hovedsak fokuserte på samfunnets interesser, i en foranderlig verden der kvinner nå både ble yrkesaktive og krevde tid for seg selv. For pedagogene, derimot, var utgangspunktet en fortsatt utvikling av en pedagogisk institusjon i Frøbels ånd, der fokus var barns utvikling i lek og varierte gruppeaktiviteter. Også arven fra Rousseau levde videre i den norske barnehagen, gjennom hans tanker om å verne om barnets lek og en naturlig glede.

Barnehagen markerte et klart skille til barneasylene på 50- og 60 tallet, gjennom betegnelsen ”tilrettelagt lek”. Møbler fra AS Riktige Leker, ble et tilsynelatende synlig monument over dette, med spesialtilpassede, kvalitets leker, som blant annet ble sett på som verktøy for rollelek.

Sosialdepartementet ga ut ”Forskrifter for daginstitusjoner for barn”, og her er det interessant å lese om krav til oppholdsareal for barn, og statlig inspeksjon av overholdelsen av dette. (1954)

Pedagoger fikk på bakgrunn av utdanningen, innsikt i blant annet alders og utviklingspsykologisk teori, det å være pedagog-støtte i lek , samt ha en observatørrolle til leken, og et ansvar for tilrettelegging til lek. (Balke, 1995) Fokus gjennom utdanningen favnet også barns kreativitet og fantasi, samlingsstund som bakgrunn for ulik tilrettelagt tematikk, og fokus på det fysiske miljøets betydning.

Sosialdepartementet organiserte barnegruppene aldersmessig, med en klar tanke om at dette dekket aldersgruppens særinteresser på best mulig måte. (1954)

Både Barnehage og Daghem ble i etterkrigsperioden etter hvert lovfestete begreper i barnevernloven, det ble som sagt satt krav til kvalitet, og utviklet normative standarder til utforming, innhold og arbeidsmåter i barnehagen som institusjon. Dette resulterte i en ensartet praksis, på bakgrunn av pedagogers påvirkning på utdanningens innhold.

Korsvold hevder at dette endret seg da førskolelærerutdanningen ble lagt under lærerhøgskolene, og at dette grepet blant annet medførte vridning fra et praksisnært, håndtverksmessig arbeid, til en mer akademisk og kodet tilnærming. (Korsvold, 1998)

Den muntlige, praksisnære arbeidsmetodikken, ble skriftliggjort og samlet gjennom eksempelvis Balkes ”Barnehagen – en innføring i praktisk førskolepedagogikk”.(1976) På denne måten ble den sosialepedagogiske tradisjonens praktiske arbeidsmåter bevart, og med dette holdt fram og synliggjort, av pedagogene selv. En kan imidlertid spørre seg om overgangen til en mer akademisk førskolelærerutdanning også gjorde noe med læringsbegrepet?

Barnehagen har en relativt kort lovmessig historikk. Den første barnehageloven kom så sent som i 1975. Før den tid var barnehagen som institusjon, relativt usynlig. Bleken kommenterer at det kan være behagelig å være i fred med sitt, men ikke dersom bakgrunnen for dette er at en er så ubetydelig at ingen bryr seg. (2007) Barnehagen har kanskje delvis på denne bakgrunn blitt ”stemoderlig behandlet” og flyttet mellom ulike departement som barne- og familiedepartementet og Kunnskapsdepartementet, i årenes løp.

Med årene har barnehagen posisjonert seg mer, og gjennom overføringen til Kunnskapsdepartementet og ny rammeplan av 2006, har debattene tiltatt.

Læringsdebatten har på bakgrunn av blant annet rammeplansendringer blusset opp. Regjeringen har bevilget en del midler de siste årene til forskning i barnehagesektoren, noe det tidligere har vært lite av. På bakgrunn av politisk satsning og stortingsmeldinger har læringsdebatten gått heftig, spesielt rundt Stortingsmelding nr. 41, som kom i 2009. (Kunnskapsdepartementet, 2008/9) Her var det delte meninger om blant annet satsing på fagtilnærming og økt skolefokus satte pedagogenes læringssyn til side eller ikke.

Selv om den første barnehageloven kom i 1975, tok det tjue år før det ble innført en rammeplan som forskrift til loven, i 1995. (Barne- og familiedepartementet, 1995) Dette var den første omfattende dokumentasjon innen barnehagevesenet.

I arbeidet med rammeplanen, ønsket Barne- og Familiedepartementet at den skulle forankres i den barnehagetradisjonen som allerede eksisterte (Bleken, 2007, p:33)

Barnehagen ble definert som en læringsarena, men med et helhetlig læringsbegrep, som inkluderte omsorg og pedagogikk. (ibid.) Med rammeplanen fulgte samfunnsmandatet man lenge hadde ønsket seg, og som tydeliggjorde arbeidet. Rammeplanen krevde at alle barnehagebarn skulle få erfaringer med innhold og arbeidsmåter fra fem fagområder i løpet av ett år, gjennomført spontant i daglige aktiviteter og i tidsavgrensede temaopplegg.(1995)

Rammeplanen innførte begrepet ”basiskompetanse”, knyttet opp mot sosial handlingsdyktighet og evne til kommunikasjon i vid forstand, noe som førte til et bredt fokus på sosialkompetanse. (Röthle, 2007, p:66)

På 1990 tallet og framover, ble det gjennomført flere styringsmessige reformer, blant annet ”tonivåmodellen”, som medførte at små frittstående kommunale barnehager ble samlet i større enheter under felles faglig og administrativ ledelse fra kommunen (ibid.)

Med Grunnskolereformen i 1997 ble skolestart senket til 6 år, noe som medførte en vridning i alderssammensetningen i barnehagen, til en større andel 1 og 2 åringene. På bakgrunn av dette ble det gjennomført et utviklingsprogram for barnesektoren, for å skaffe flere barn under tre år barnehageplass. (Op.cit.p:35) Dette medførte en slags identitetsendring i barnehagen, ved at de tradisjonelle skoleforberedende aktivitetene som ble brukt på 6 åringene, ikke ble videreført for 5 åringene. (Op.cit.p:15)

I 2006 ble barnehagene overført til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen har nå blitt et viktig tema i den offentlige debatten i Norge. Tidligere har den i stor grad dreid seg om å sikre barnehageplass til alle, og selv om det ennå ikke er full barnehagedekning, orienteres innholdet i diskusjonen mot ”innhold og kvalitet, med mye oppmerksomhet på barnas rettigheter, interesser og behov” (Moser og Röthle, 2007, p:14)

I 2006 ble også den nye rammeplanen ferdigstilt. Den vektla, som sin forgjenger, betydningen av et helhetlig læringssyn, med fokus på omsorg, lek og læring. Det er viktig merke seg at Kunnskapsdepartementet (fremdeles) spesielt vektla betydningen av barnehagens særegenhet som pedagogisk virksomhet. Rammeplanen utvidet fagområdene fra fem til syv områder. Nytt fagområde var ”antall rom og form”. Andre endringer i sammensetningen av eksisterende fagområder var Etikk, religion og filosofi; Nærmiljø og samfunn, Kunst, Kultur og kreativitet; Kropp, bevegelse og helse, og endringer i rekkefølgen av fagområdenes framstilling. (2006) Jamfør Moser og Röthle (p:19), kan endringene fortolkes som en prioritering av en ”skoleforberedende tradisjon, eller barnehagens stilling i det livslange læringsforløpet.”

Så samtidig som også rammeplanens retorikk dreide seg om en fortsettelse av den sosialpedagogiske tradisjonen, så kan fagsammensetning og utvalg, gi en indikator på skoleforberedende fokus. Det samme uttrykker Berge og Alvestad når de sier at jamfør det faglige innholdet er det søkt å skape tydeligere sammenheng mellom rammeplan og skolens læreplan, eksemplifisert ved fagområdet ”antall, rom og form”. (2007:184)

2.3 The New Public Management, OECD og PISA undersøkelser

I statsvitenskapelig litteratur kalles de nye offentlige reformene for ”The New Public Management”, (Karlsen, 2006) og de viser seg i barnehagesektoren i form av styrere som er blitt virksomhets-/eller enhetsledere, med større frihet i forhold til budsjett, men med større ansvar for inntekter.

Etter som barnehagene etter hvert har blitt utsatt for innbyrdes konkurranse, har de i større grad markedsført seg gjennom blant annet nettsider og årsplaner. (Röthle, 2007:68) Målet er å nå potensielle nye ”kunder”, samt å posisjonere seg gjennom eksempelvis nisjetilnærming, for eksempel som gårdsbarnehage, natur og friluftsbarnhage, musikkbarnehage, og så videre. Risikoen her er at dokumentene endrer karakter fra didaktisk verktøy til verktøy for markedsføringsmål, og at språket nå henter terminologi fra økonomi, i tillegg til pedagogikken.

Röthle hevder at de pedagogiske profesjonene i så fall mister ekspertstatus og innflytelse, at de fremdeles vil bli benyttet til utforming av planverket, men ikke i samme grad fungerer som ”premissleverandører for departementets styring av barnehagen.” (op.cit.p:69) Det skjer således en vridning mot en instrumentell pedagogikk, som bakgrunn for politisk argumentasjon.

Pedagogene kan ses på som ”leverandører av pedagogiske begrunnelser for handlinger som er forankret i andre former for ekspertise”. (ibid.) Dette kan eksempelvis være i form av økonomisk ekspertise. -Og da beveger vi oss bort fra den tradisjonelle sosiale pedagogikken, som barnehagen har sin fortid i. En kan undre seg over hva dette i så fall gjør med læringsbegrepets innhold, definisjon og legitimering?

Med ”The New Public Management”, innføres altså tanken om at markedet skulle aktiveres mot virksomheter og oppgaver som tidligere var offentlige oppgaver og hjørnesteiner i velferdsstaten. Mål og resultat har blitt sentralisert, og ”bruk av virkemidler fristilles og desentraliseres”. (Karlsen, 2006:128) Bakgrunnen for dette er ønsket om at fristillingen skal lede til effektivisering og fornyelse, og dermed passer målstyring godt sammen med markedstenkning, mener Karlsen, og eksemplifiserer med blant annet Kunnskapsløftet for grunnskole og videregående skole i 2006. (ibid.) Dette inkluderer også barnehagen, som en del av Kunnskapsdepartementet og som nå ses på som en del av utdanningsløpet.

Skoler har nå som organisasjoner, likhetstrekk med produksjonsbedrifter, i at de er målrettede og strukturerte. De formelle strukturene omfatter politisk vedtatte lover med regelverk som danner samfunnsmessige rammer for virksomheten. Herunder hører også bestemmelser og regelverk som normalt er en presisering av mål og struktur knyttet opp mot oppgave- og ansvarsfordeling innenfor organisasjonen. På den andre siden har man også en uformell struktur, som betegner den faktiske atferden og de sosiale relasjonene som foregår.

Karlsen mener at det ”tvetydige og uklare” i formålsparagrafen til opplæringsloven, har en viktig funksjon i forhold til skolen som politisk institusjon og håndtering av verdikonflikter i samfunnet. (2006)

Skolens ”produkt” ses her som elevene og studentene, som samtidig også er råvare. Kunnskapstilegnelse, danning og sosialisering er produkt. Problemet er kvalitetsbestemmelsen av dette. Selv om man kvantifiserer prøver og tester, er dette ingen garanti på måloppnåelse og god kvalitet. Dersom målstyringen går for langt, kan skolen dreies mot det som faktisk kan måles, og med det fokusere på evalueringen i stedet for målene. Dersom vi ser til det innledende eksemplet fra prosjektmandatet ”Osloskolen”, ser en tilnærmingen mot dette synet også på barnehagen som organisasjon, gjennom forslaget om innføring av resultatmål i norsk og trolig kvalitetsdefinisjonen der fokus er nytteverdiaspektet.

I et marked, opererer man med kjøper og selger, som handler ut fra egen nytte. Dette skiller seg helt fra forholdet mellom pedagog og barn, der fellesskap, tillit og uegennytte er sentrale elementer. Dette er trolig også tilfellet i en skolesituasjon, der ”elever og lærere er skolen der de inngår i instrumentell, nyttebetont, men også ekspressiv handling med sin egenverdi.” (Op.cit.p:141) Mens skolen over tid har utviklet seg til å bli en institusjon som har skilt seg ut i samfunnet, med sin sentrale posisjon, kan man kanskje si at barnehagen havner i en mellomposisjon mellom skolen og familien. Den representerer ofte det første møtet med omverdenen, og er i sin form preget av omsorg som kan ligne mer på hjemmesituasjonen enn eksempelvis skolen, i sin sosialpedagogiske tradisjon.

Pedagogikk lever som nevnt ikke i et vakuum. Det gjør heller ikke politikk, som påvirkes og endres både av nasjonale men også internasjonale forhold. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), ble i sin nåværende form etablert i 1961 og består av 30 medlemsland i de mest utviklede økonomier i verden. OECD er primært konstruert som pådriver for økonomisk og sosial utvikling og samarbeid, og har langvarige engasjement innen forskning og utdanning. (Op.cit.p:199)

Med bakgrunn i et ønske om en situasjonsanalyse over lands utdanningssystem og situasjon, har man utviklet et program for International Student Assessment (PISA), og Institutional Management in Higher Education (IMHE). Utvikling av indikatorer som en målestokk for prestasjoner og fagnivå internasjonalt sett, ble tillagt stor betydning. Fokus lå på utvikling av basisferdigheter med høy prestisje, som lesing, skriving, naturfag, matematikk og engelsk. (Op.cit.p:200) Med et kritisk blikk, kan en lese nytteverdi- tanke som bakgrunn for disse valgene, særlig dersom en tar i betraktning utelatelsen av kunst og håndverksfag, eller samfunnsfag.

I Norge har innføringen av nasjonale prøver, fått blandet mottagelse, men gjennomføres nå årlig i skolevesenet. Norske offisielle ”policy -dokumenter anvender nesten alltid data fra OECD”. (ibid.) Dette betyr vel at en kritikkløs bruk av resultater kan skje på bekostning av annen relevant forskning, og at politikken således kan dreies mot å tilfredsstille resultater framkommet av OECD?

UNESCO mener at pedagogikken i barnehager kan deles inn i en skoleforberedende pedagogikk og en sosialpedagogisk modell. I den skoleforberedende pedagogikken vektlegges barns tilegning av faglige ferdigheter, som matematikkunnskap og vitenskapelig tenkemåte. Den sosialpedagogiske tradisjonen ser på barnehagetiden som en forberedelse til livet mer generelt, der ”omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent” (stortingsmelding nr. 41, p:16) UNESCO mener ellers at den sosialpedagogiske modellen er mest vanlig i Skandinavia. I rapportene ”Starting Strong 1 og 2, fremheves nettopp trekk ved den helhetlige tilnærming til læring og omsorg, syn på barn og barndommen som livsfase med egen verdi, samt helhetlig barnehagesystem, som veien å gå videre. Norge blir her trukket fram som eksempel på dette. (OECD, 2006)

Påvirket av politikk med lover og lovendringer, samfunnsmessige endringer, filosofisk pedagogikk og gjennom praksis, eksempelvis, endres og utvikles stadig pedagogikken, og med den læringsbegrepets innhold. Den norske barnehagen har sin fortid i en sosialpedagogisk tradisjon, der fokus er et helhetlig læringsbegrep. Også en skoleforberedende orientering har preget barnehagens utvikling, for eksempel gjennom førskoletilbud i barnehagen. I påvirkningen fra blant annet offentlige styringsmessige reformer og internasjonal politikk, ser vi imidlertid tegn til at pedagogikken, spesielt i skolen, henter terminologi fra blant annet økonomi, og fokuserer på spesifikke resultatmål. Nyttetenkning og instrumentalisering i skolen gjennom PISA undersøkelser, og fokus på testing og evalueringer kan eksemplifisere dette forholdet. Når barnehagen som institusjon er innlemmet i Kunnskapsdepartementet, kan man i lys av eksempelvis prosjektmandatet ”Oslobarnehagen” undre seg over om ikke også barnehagens pedagogikk og læringsbegrep også kan se ut til å påvirkes av disse forholdene?

3. METODEKAPITTEL: DISKURSANALYSE

Diskursanalyse som metode er som nevnt mangefasettert, og preget av mange ulike retninger og synspunkter. Foucault mener selv at det er vanskelig å sette ham i en ”bås” filosofisk, da han er påvirket av eksempelvis hermeneutikk, fenomenologi, kritisk teori og poststrukturalisme og at filosofien hans stadig utviklet og endret seg. Alvesson og Skjöldberg mener at Foucault ikke kan regnes som en tradisjonell diskursanalytiker, men må sees separat gjennom eksempelvis sin genealogiske metode. (2008) Andre fortattere definerer Foucault imidlertid som diskursanalytiker. (Phillips og Jørgensen, 2002) Jeg velger å presentere ham gjennom diskursanalyse som metode, da denne hjelper til å forklare og kommentere ulike sider ved Foucaults filosofi. I min diskursanalyse benytter jeg aspekter fra Foucaults genealogiske metode, og tre begreper med fokus på den genealogiske metoden og maktdimensjoner. Dette kommer jeg tilbake til etter hvert.

Innledningsvis vil jeg imidlertid se på hva en diskurs er, og vinkler dette gjennom tanker fra Derrida, Foucault og Laclau og Mouffe.

På samme måte som diskursanalysen må ses i forhold til et teoretisk pedagogisk bakteppe for å kunne gi en meningsfull analyse, mener jeg diskursanalysen også må settes metodisk inn i en større sammenheng, for å kunne gjøre det samme. Jeg vil derfor sette diskursanalysen inn i en sosialkonstruksjonistisk sammenheng for å innlemme leseren i denne ”verdenen” av tankegang.

Videre ser jeg på Foucaults genealogiske metode og tanker omkring makt og maktuttrykk.

Avslutningsvis reflekterer jeg over diskursanalyse som metode, og forklarer mitt valg av metode og framgangsmåte.

3.1 Hva er en diskurs?

Vitenskapelig kunnskap om diskurser, varierer både i tid og rom, og på denne måten endrer og utvikler også begrepet diskurs seg i ulike sammenhenger. I det norske språket brukes ikke begrepet diskurs i daglig tale, og slik sett kan en påstå at begrepet ligger langt fra vår virkelighet og hverdag. Men dersom en dykker ned i begrepet, oppdager man fort at diskurser skjer i alle arenaer rundt oss, til en hver tid, og at vi selv aktivt tar del i en del av dem.

En definisjon av begrepet, framstilles slik av Neumann: (2001:18)

"En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser, som ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner"

Selv om diskursbegrepet ikke benyttes i dagligtale, har det i samfunnsvitenskapene blitt benyttet som et upresist og løst moteord. Neumann hevder at det har skjedd en utvikling i begrepet fra en språklig orientert tekstanalyse til en diskurs som samfunnsfenomen. I denne sammenhengen er sosiale relasjoner en viktig brikke og ses som en sammensmelting av materialitet og tekst. (Op.cit.)

Jamfør Michel Foucault, består en diskurs av et nettverk av utsagn som har sin bakgrunn i hjelpemidler, praksiser og institusjoner som organiseres på en regulær, og systematisert måte. Dette avgjør, selv om det ikke setter definitive grenser for, hva som hører til i en diskurs og hva som faller utenfor. Tematikken tar han opp i sin diskursteori *arkeologen*. (1972)

Hvordan oppstår en diskurs? Foucault mener den tar sitt utgangspunkt i materialitet, da utsagnet må ha substans og referere til noe. Derfor kan et utsagn heller ikke reduseres til lingvistikk, siden utsagnets mening ikke kan stå alene, men står i relasjon og har referanse til andre utsagn. (op.cit.)

Det er imidlertid ikke den rene materien som er diskursanalytikerens fokus, men i stedet de representasjonene materien viser. Foucault eksemplifiserer dette gjennom studiene av seksualitet der *"kropp"* har en egen materialitet, men ikke eksisterer i et nondiskursivt vakuum utenfor det sosiale. Selve ordet er underlagt en eller annen diskurs. (1995)

Med andre ord avvises ikke den materielle verden, men det er jamfør Foucault umulig metodisk å gripe fatt i de ikke-sosiale verdenene direkte, uavhengig av representasjonene.

Med bakgrunn i denne oppgavens tematikk, synes det også relevant å se på Foucaults tanker rundt begrepet ”ideologi”. Begrepet forstås jamfør Foucault, ofte som en forvrengning av reelle relasjoner i et samfunn. Innbakt i begrepet hevder Foucault at det feilaktig ligger en forestilling om en egentlig sannhet bak ideologibegrepet, mens han mener at det i realiteten er diskursen og diskursprosessen som er sannheten. (op.cit.) Foucault har derfor ikke noe ideologibegrep i sin teori om diskursanalyse.

Dette utgangspunktet velger jeg også å ha når jeg skal gjennomføre diskursanalyse for å se på betingelsene for læringsbegrepet i dagens barnehagelandskap. Jeg har med andre ord ingen ”ideologifasit” med meg i bagasjen, når jeg ser på læringsbegrepet.

3.1.1 *Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau og Chantal Mouffe*

Jeg ønsker her å presentere tanker omkring diskursbegrepet fra sentrale filosofer, som er sentrale aktører på området. Bakgrunnen for å gjøre dette er både å vise ulike vinklinger og tanker rundt forholdet, men også å sette Foucaults tanker inn i en filosofisk sammenheng.

Jacques Derrida hevder at da ”språket invaderte den universelle problematikk...ble alt diskurs”. (1978:280) Han ser med andre ord på diskurs som synonymt med hele det sosiale og politiske systemet som omgir diskursene. Derrida går bort fra antagelsen om at ideer, gjenstander og ord har mulighet for en fullstendig korrelasjon. Han peker i stedet på at i og med at tegn har en uendelig mulighet for kombinasjoner, og meningsinnhold, blir det dermed også umulig å skape et lukket diskurssystem. (Howarth, 1995:67) Med dette grepet fjerner Derrida seg fra den klassiske strukturalismen. Alvesson og Sköldbberg peker på at ironi også er et fremtredende trekk ved Derridas filosofi, i form av absurditet, paradokser, og spøkefulle motsetninger. (Alvesson og Sköldbberg, 2008:401) I ironien ligger dessuten en klar kritikk av synet på eksistensen av en objektiv tekstoppfattelse.

Derridas dekonstruktive metode griper nettopp fatt i en "svakhet" ved en tekst, og løfter fram og vinkler og gir perspektiv til denne svakheten. Slik kan han eksempelvis påpeke at svakheten løper som en "følgefeil" i en tekst, og slik bidrar til at en tekst drar feilslutninger basert på dette. Med andre ord blir det marginelle omgjort til det sentrale.

Derridas tanker om intertekstualitetens betydning, har sitt utspring i hans kritikk av tradisjonell filosofi som hevdet at det muntlige har forrang framfor det skriftliggjorte når det gjelder mening. Begrunnelsen er at tale gir et mer umiddelbart uttrykk for en persons mening og tanker. Derrida framhever dermed det skrevne ordets frihet fra opphavsmannen, og denne referansangivelsen, som en styrke. (op.cit.p:403) Derrida mener samtidig at man kan betrakte det meste i verden som en tekst, som selvstendiggjør seg fra den som har laget teksten. Denne kritikken av nærværets metafysikk, setter han opp mot sitt eget begrep "det frie spillet", som bygger på "différance". Forskjeller og ulikheter i rom og tid utgjør etter hans mening et nærver gjennom det frie spillet.

Derridas tanker har blitt gjenstand for massiv kritikk fra ulike filosofer, deriblant Foucault, som mener at Derridas diskursanalyse egner seg dårlig i samfunnsvitenskapene. Derrida ser kun på diskursive praksiser som tekstuelle spor, i følge Foucault.

Habermas hevder dertil at Derrida gjennom sin dekonstruksjon, reduserer sosiale og politiske spørsmål ned til et nivå der han i beste fall ikke får fatt på relevante institusjonelle praksiser og logikker, men i verste fall mystifiserer dem slik at viktige genreg distinksjoner, ikke klarer å se dem som noe annet enn formelle abstrakte tekstuelle strukturer. (Habermas, 1987:190)

Derrida underbygger dette delvis selv, eksempelvis gjennom sitater som at det ikke finnes noe utenfor teksten, eller at "selve tingen er et tegn", og "det finnes intet annet enn tegn". (Derrida, 1976:49-50)

Foucaults diskursoppfattelse kan synes uklar og vanskelig å få oversikt over, dersom man ser på begrepets ulike definisjoner og anvendelser gjennom hans ulike stadier i verkene og filosofien. Åkerstrøm Andersen, hevder at Foucaults begreper er mangesidige, og fremkommer ofte ved en del negative avgrensninger, samt sparsomt med positive definisjoner, og er dermed vanskelig å favne presist om. (1999:29)

Vi vet at Foucault opprinnelig ikke ønsket å lage en skoleretning, på bakgrunn av nettopp filosofiens art. Kanskje har han derfor også bevisst vært usystematisk i sine filosofiske arbeider?

Det er uansett slik at Foucault har fått bred oppslutning gjennom sin filosofi, og har muligens mot sin vilje blitt representant for diskursanalysemetodikk. Opprinnelig lanserte Foucault en "arkeologisk" metode, hvor han ønsket å bryte med hermeneutisk tolkning så vel som positivistisk/avspeilingsteori, og samtidig søke å kartlegge overgripende regelsystem i epokers tenkning. (Foucault, 1972) Foucaults fokus på maktens betydning gjennomsyrrer hele hans filosofi, men det er gjennom den "genealogiske" metoden, at maktaspektet trer sterkest fram, der diskursenes opprinnelse studeres. (Alvesson og Sköldbberg, 2008:369) Foucault studerer her både diskursive praksiser så vel som ikke-diskursive praksiser, samt forholdet dem i mellom. Jamfør Howarth, er denne forbindelsen mellom sosial vitenskap og diskursanalyse viktig, da han gir vektige bidrag til maktens essens, subjektivitet og kunnskap i et moderne samfunn. (2005:76)

Gjennom å belyse forholdet mellom makt og kunnskap på sin særegne måte, gir Foucault nye vinklinger og perspektiv, sett fra fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori og poststrukturalisme.

Foucault fokuserer på selve maktutøvelsen, og ser den i forhold til praksis, teknikker og prosedyrer som fremmer denne makten. Makten finnes over alt, også i mikrosammenhenger, jamfør Foucault. Maktbegrepet er nært knyttet sammen med kunnskapsbegrepet: Mens kunnskap ligger til grunn for maktutøvelse, produserer maktutøvelse på sin side også kunnskap. Og nettopp forholdet at maktutøving og politikk er nært knyttet sammen med kunnskapsdannelse, medfører jo at vi kan reflektere over dette og gi perspektiver på tenkning og praksis.

Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, utarbeider en genealogisk analyse av hegemonibegrepet, og rekonstruerer Foucaults diskursanalyse ved at de ikke-diskursteoretiske elementene tas vekk, og lar den slik framstå som en politisk teori. (1985) Jamfør Howarth regnes Laclau og Mouffes ideologioppfattelse som et eksempel på en postmarxistisk tilnærming til diskursteori. (2005:148) De utvider diskursteorifeltet til å omfatte alle sosiale praksiser og relasjoner, ikke bare språklige fenomener.

Selve diskursbegrepet hentes fra Foucault, men defineres av Laclau, som en strukturell helhet av ulikheter. Han skiller videre mellom "artikulasjon" og "diskurs". En diskurs er jamfør Laclau og Mouffe en artikulatork praksis, som konstituerer og organiserer sosiale relasjoner", - ikke bare en "kognitiv" eller "beskuende" enhet. (Laclau og Mouffe, 1985:96)

For å konkretisere dette, kan en eksemplifisere med at så vel statens barnehagepolitikk, ideer og praksis, kan regnes som en diskurs. Det finnes jamfør dem et overskudd av mening i en diskurs, som aldri helt kan uttømmes. Med andre ord er det ikke mulig å lage et fullt ut oversiktlig diskursbilde. Et samfunn vil i følge Laclau og Mouffes tenkning "oversvømmes" av mening, og dette utgjør det sosiale i samfunnet. (Howarth, 2005:151)

Laclau og Mouffe skiller dessuten, som Foucault gjorde det, mellom diskursive praksiser og ikke-diskursive praksiser. (Laclau og Mouffe, 1985: 107) De skiller ikke mellom språk og adferd som aspekter ved en sosial praksis. Imidlertid legger filosofene to forbehold til disse praksisene. De mener at objektet ikke har noen ekstra diskursiv mening ut over seg selv. Filosofene hevder også at det er diskursens materielle karakter, som er viktig. På denne måten tilgjengeliggjør de diskursen til den fysiske verdenen, ved at det ikke ligger et markant skille mellom den objektive verdenen og den språklige/tankemessige verdenen som eksisterer som en "indre" verden. Forskjellen mellom diskursivitet og diskurs, er også en forskjell mellom flytende og fikserte relasjoner. Artikulasjonens relasjon til en diskurs er dynamisk, og flytende. Selve artikulasjonen kan jamfør Laclau og Mouffe, ikke forutses på bakgrunn av en diskurs, for den er noe mer enn en tematisering av denne diskursen. (Howarth, 2005: 90)

De hevder videre at utenfor selve diskursen, finnes det ikke noe som uberørt av diskursen kan bestemme over den. Det betyr at spillereglene for diskursen hele tiden er åpen for endringer, og at ingen forskjeller kan ligge fast, uttrykt gjennom begrepet "nodalpunkter". Det nærmeste man kommer en fastlagt diskurs, er en delvis fiksering.

Det at man ikke kan fikse en diskurs helt, medfører i følge Laclau, at strukturene bryter sammen innenfra, siden man ikke kan tilføre et element utenfra til å fikse strukturen. (1985)

Laclau og Mouffes forstår altså diskursanalyse som en forståelse av det sosiale som diskursiv konstruksjon, der alle sosiale fenomener i prinsippet har mulighet for å bli analysert gjennom diskursanalysen. Det analytiske fokuset er her samfunnets abstrakte diskurser gjennom en diskursiv konstituering av samfunnet. Alle praksiser er i følge filosofene diskursive, men har konstituerende og begrensende evne overfor praksis.

Laclau og Mouffe benytter, som Foucault, heller ikke ideologi som begrep, da diskursene ”kjemper” mot hverandre og kun for en stund kan oppnå hegemoni som den dominerende form for ”sannhet” og ”ideologi”. (op.cit.)

Den viktigste kritikken mot denne retningen er at samfunnets stabilitet og konstituering blir underteoretisert. Diskursteorien innrømmer allikevel at dette finnes, men gir ingen klare anvisninger for hvordan man kan undersøke eller få oversikt over dette i ulike sosiale sammenhenger. Med andre ord veier de ikke sannsynligheten for at noen muligheter og fikseringer synes mer sannsynlig enn andre.

3.2 Sosialkonstruksjonisme- Berger & Luckmann, Burr og Peet

Det er utfordrende å skille sosial konstruksjonisme som en enhetlig teoretisk diskurs, etter som den er rik og mangefasettert. Jeg ønsker imidlertid å forsøke å formidle noen aspekter, for å gi et inntrykk av tankesettet som diskursanalysen opererer innenfor. Jamfør Alvesson og Sköldbberg, er en sentral tanke her at virkeligheten er sosialt konstruert. (2008) Gergen og Gergen mener at sosialkonstruksjonismen oppfordrer oss til å nytenke så å si alt vi har lært oss om verden og oss selv. (2009:8) Dette medfører for forskningens del å utforske hvordan de sosiale konstruksjonene blir til. Det er selve ”avsløringen” av hvordan praksis er sosialt konstruert, som belyses.

Berger og Luckmann ga et essensielt bidrag gjennom boken ”The Social Construction of Reality”(1966). Med sitt fenomenologiske utgangspunkt, og inspirert av Schutz, Marx, Nietzsche, Scheler og Mannheim, stilte forfatterne spørsmål ved objektiv kunnskap, og så i stedet til faktorer som ideologi, interesser og makt. Også Durkheim, Weber og Mead var, jamfør Alvesson og Sköldbberg, inspirasjonskilder for Berger og Luckmann. (p:83).

Berger og Luckmann hadde som formål å vise hvordan mennesket i et dialektisk forhold til natur og materialitet, skaper sin egen virkelighet, samt at menneskets kunnskap om samfunnet bare blir synlig ved å tolke menneskelig handling. Den virkeligheten som vi kaller et samfunn og en kultur er skapt av mennesker, og således vårt eget produkt.

Dernest ligger det over denne sosialt konstruerte virkeligheten en samfunnsvitenskapelig konstruksjon av virkeligheten. Med andre ord forsøker mennesker å forklare hvordan den sosiale konstruksjonen finner sted. (Berger og Luckmann, 1966)

Berger og Luckmann hevdet at kunnskapssosiologi burde egne seg godt til den sosiale konstruksjonen av virkeligheten.(p:27) Et sentralt spørsmål er hvordan subjektive meninger kan bli til objektive fakta? Forfatterne mener at individene skaper sin virkelighet, institusjoner og legitimeringer, men på samme tid skaper den skapte virkeligheten også individene, gjennom sosialisering. Sosiale normer og kunnskap blir internalisert av individene, og starter allerede som et lite barn. Berger og Luckmann mener at barnet i den primære sosialiseringen lærer seg det grunnleggende av sosiale prosesser, mens den sekundære sosialiseringprosessen innebærer at barnet innlemmes i en ny "verden", slik som eksempelvis barnehagen og skolevesenet. Jamfør forfatterne, har mennesker et behov for å være subjekter, og det gjør vi gjennom konversasjon, som bekrefter vårt virkelighetsbilde. Det er interessant å lese at Berger og Luckmann hevder at det er i kraft av å være biologiske vesener, at vi kommer til "kort". Behov som mat, seksualitet, liv og død, setter grenser for sosialiteten, mens den sosiale verdenen påvirker formene dette skjer i.

Dersom man imidlertid ser på terminologien deres, antyder forfatterne i følge Alvesson og Sköldbberg, at naturlige fenomen er planlagt og nærmest manipulert skapt,- funnet på av mennesker, samtidig med at de hevder at mennesker er det primære, som konstruerer, uten å begrunne dette videre. (p:92)

I boka ”an introduction to Social Constructionism”, hevder Burr at ulike teoretiske tilnærminger kan regnes som sosialkonstruksjonistiske. (1995) Disse kan deles etter ulike karakteristika. Kritisk holdning til selvsagt kunnskap er en av disse. I dette ligger det et syn på at den kunnskapen vi har om verden ikke er objektiv, da objektiv kunnskap er en umulighet i seg selv.

Burr mener videre at vår kunnskap- og vårt syn på verden, både er kulturelt og historisk betinget, noe som begrunner den første påstanden. Det innebærer også at det er menneskenes praksis som styrer og endrer eksempelvis vårt verdensbilde og våre identiteter.

Burr hevder også at kunnskap og sosiale prosesser henger sammen, i den forstand at måten vi forstår verden på, både er skapt og opprettholdt av sosiale prosesser. Kunnskapen vår skapes gjennom sosial interaksjon, der vi blir enige om våre ”sannheter”. Burr mener også at det er en forbindelse mellom kunnskap og sosial handling, ved at noen handlinger er naturlige og andre utenkelige, i et skapt verdensbilde. Derfor vil de ulike sosiale verdensbildene, medføre forskjellige sosiale handlinger og sosial konstruksjon av kunnskap og sannhet. For å eksemplifisere kan man se på utviklingen av læringsbegrepet som en sosialpedagogisk tradisjon på den ene siden, og en skolefaglig tilnærming på den andre, for å polarisere. –Tematikken behandles, tolkes og håndteres på ulike måter, siden de sosiale kunnskapsproduksjonene av ”sannheter” i forhold til læringsbegrepet trolig vil være noe ulike, i de forskjellige konstruksjonene.

Ulike samfunnsmessige –ismer, samler seg jamfør Peet i sosialkonstruksjonismebegrepet. (1998) Postmodernisme og poststrukturalisme er sentrale utgangspunkt for behandlingen av begrepet, og har en stor påvirkning på utviklingen av diskursanalytiske tilnærminger. Det er en kritikk av ”modernitetens” oppfatning av at fornuften produserer sannhet og at denne sannheten medfører en god sosial praksis. Et poststrukturalistisk synspunkt på dette medfører imidlertid at sannhet eller det som er virkelig i beste fall bare er ett av mange synspunkter på virkeligheten og dermed er den preget av enkeltpersoners synspunkt og ståsted. Peet mener altså at det ikke finnes noen direkte forbindelse mellom virkelighet og tanke, og dermed følger at vitenskap ikke kan være basert på en objektiv sannhet.

Derimot kan man fikserer og strukturere tanker som gjennom en sosial prosess, som har blitt den rådende forståelsen av hvordan samfunnet henger sammen. Peet hevder videre at postmodernismer går ett skritt videre og avviser den moderne forestilling om sammenheng og årsaksforklaringer helt, og argumenterer i stedet for en total relativisme. (op.cit.)

Som vi ser, forteller sosialkonstruksjonismen oss at vi skaper vår virkelighet selv, og at vi står i et dialektisk forhold mellom vår skapte virkelighet og vår sosiale interaksjon, som bekrefter vår virkelighet. Det finnes ingen sannhet med stor S, bare en rådende oppfatning, og virkeligheten blir dermed heller ikke universell, men subjektiv for hvert enkelt menneske. Vi ser at Foucaults tanker om ideologier som nok en diskurs, er en kommentar til dette, og er i tråd med sosialkonstruksjonismens tankesett. Også Foucaults fokus på makt, og synet på at makt og kunnskap står i et gjensidig forhold, ligger innenfor et sosialkonstruksjonistisk tankesett.

3.3 Foucaults genealogiske metode- inspirasjon og påvirkning

Foucault er vanskelig å putte i ”bås”, da han under hele forfatterskapet og i sin forskning, utviklet sine teorier kontinuerlig. Foucault henter blant annet inspirasjon fra Nietzches genealogiske metode, og er eksempelvis influert av fenomenologi og hermeneutikk.

Foucault utarbeidet opprinnelig en arkeologisk metode. En av svakhetene ved denne metoden, var i følge Foucault selv, at den i liten grad tok hensyn til studiet av endring. Dermed utarbeidet han den genealogiske metoden, som vektlegger ulike diskursive aspekters historiske utvikling og opprinnelse. Åkerstrøm Andersen hevder at den genealogiske analysen ikke kan skilles fra den arkeologiske. (1999:52) Bakgrunnen for dette synspunktet er at Foucault på et tidlig tidspunkt selv benytter begge begrepene om hverandre. Andersen hevder at man kan se på den genealogiske analysestrategien som en historisk dimensjon ved vitensarkeologien. Han mener at den arkeologiske metoden dermed heller ikke kan opptre alene, men er avhengig av en genealogisk metode for å være komplett. (ibid.) Alvesson og Sköldbberg legger seg på samme linje, og kommenterer at metodene kompletterer hverandre, og at arkeologien beskriver og studerer diskursenes former, mens genealogien ser på maktaspekter og praksisens røtter. (2008:370)

Tyngden ligger på den genealogiske metoden, mener de. (ibid.) Foucault selv ble mer og mer fokusert på maktperspektivet, og gjennom boken "*Overvåking og straff*" (1974), dreier han fokuset mot institusjoner, slik jeg også gjør gjennom å rette oppmerksomheten mot barnehagen som institusjon.

Foucaults forståelse av makt er radikal i sin samtid. Makten eksisterer bare i relasjoner og uttrykkes i handlinger, hevder Foucault. Han fokuserer på selve maktutøvelsen, og ser den i forhold til praksis, teknikker og prosedyrer som fremmer denne makten. Han mener at kunnskap og makt henger nøye sammen. Makten skapes i disse relasjonene, og uttrykkes i alle sammenhenger, også i mikrosammenhenger, mener han. (Alvesson og Skjøldberg, 2008:370-1)

Det kan se ut til at Foucault opererer med subjekt som et produkt av ulike maktspill, der reglene ikke gjøres kjente eller er begripelige for subjektet. Beronius skriver at objekt som "*fornuft*", "*vanvittighet*", "*kriminalitet*", "*moral*" og "*seksualitet*", framstår gjennom ulike teknikker og prosedyrer, som historisk og kulturelt bestemmer og former subjektene.(1991)

Alvesson og Skjøldberg påpeker at Foucaults arbeider er relevante både for maktforskning, men også for generell reflekterende samfunnsvitenskap, på grunn av fokuset på at ulike kunnskapsformer benyttes i maktens tjeneste. På denne måten skapes et bilde av hva som er normalt og unormalt, eksempelvis, og blir således disiplinerende. (2008:373) De hevder videre at slike etablerte forestillinger påvirker reguleringen av individers oppfattelse av seg selv og sine handlinger. (ibid.)

Begrepet biomakt henter inspirasjon fra hermeneutikken, og er makt over menneskelig liv. Foucault tenker seg institusjoner som skolevesen, fabrikker, fengsler, eller som denne oppgavens tematikk i barnehageverdenen og barnehagen som institusjon. Et sentralt poeng hos Foucault er altså at mennesker objektiveres innen slike strukturer.

Det er vanskelig å sette overgripende metodeprinsipper fast, rett og slett på bakgrunn av Foucaults tanker og stadige utviklende forskning. I boken ”Seksualitetens historie”, lager han imidlertid noen forsiktige retningsregler for metodikken. (1976) Den første er ”*immanensregelen*”, som hevder at makt og kunnskap lever sammen og ikke kan skilles ad. I følge Foucault finner man makten lokalt til sin natur, og i en forskningsprosess bør man dermed utgå fra lokale sentra for maktkunnskap.

Foucault mener også at makt og kunnskapsrelasjoner er dynamiske og kontinuerlig forandrende, og at man derfor også må ta dette i betraktning.

Den ”*dobbelte betingning*” impliserer at lokale taktikker og forhold må forholde seg til overgripende strategier. Omvendt kan overgripende strategier kun uttrykkes gjennom lokale taktikker og forhold.

Diskursenes ”*taktiske polyvalens*”, kaller Foucault de komplekse diskursene som er motsetningsfulle og ustabile. En diskurs kan både være et redskap for maktbruk, og et redskap mot den samme makten, og det er kraften av ulike maktretninger som avgjør hva slags diskurs man får. Poenget er derfor å undersøke hvor i spillet mellom krefter på den taktiske og strategiske arenaen, en bestemt diskurs ligger.(op.cit.)

Foucault utviklet sin genealogiske metode med utgangspunkt i Nietzsches tanker om moralens genealogi. Nietzsche utviklet genealogi som begrep, og primært som en historisk analysestrategi. Moralens genealogi er en moralkritikk, rettet mot datidens syn på begrepene godt og ondt. (1995) Nietzsche setter sin moralske genealogi opp mot datidens historieskriving. Han mener at datidens monumentale historieskriving generaliserer, dyrker sammenhenger og kontinuitet og forfører leseren med analogier. Den arkivariske historieskrivningen kaller han en retning som dyrker fortiden for fortidens skyld. Nietzsche mener at denne måten å fortelle om fortiden på, leder til å undervurdere framtiden, og fastlåser livet, på et vis. En kritisk historieskriving tar jamfør Nietzsche tak i – og river ned- fortiden, for å kunne gi nytt, konstruktivt liv til innholdet. (1994)

Alvesson og Sköldberg tenker seg Foucault som en slags radikaliserert fenomenolog, sett på bakgrunn av at Husserl hadde fjernet sannhetsaspektet, og Foucault fortsatte med å ta vekk meningsaspektet. (2008:369) Foucault var også påvirket av fenomenologen Merleau-Ponty, som læregutt til fenomenologen, og dette er nok bakgrunnen for at Foucault i tillegg til å regnes som representant for kritisk teori, poststrukturalisme og hermeneutikk, dessuten plasseres i rubrikken fenomenologi.

Som omhandlet tidligere, skiller Foucault mellom diskursive og ikke diskursive tema, og eksemplifiserer med at kropp som den rene materien ikke er et diskursivt tema, kun representasjonene av kroppen. Her ser vi trådene fra Merleau-Pontys tanker om dobbeltheten i det at vi bærer kroppen vår som en kroppslig konkret, men samtidig overskrider den konkrete situasjonen. (1986) Vi har med oss kroppen som bærer av vår fortid, og både som subjekt og objekt i form av at de tidligere erfaringene bestemmer hva man erfarer, opplever, oppfatter og forstår her og nå. Dette bestemmer dessuten hvordan du som kroppslig og handlende vesen trer fram, observerbar for andre mennesker. (op.cit.)

Et aspekt som vekker gjenklang i Foucaults verker, er Heideggers tanke om at ting viser seg for oss gjennom vår omgang med dem. Foucault oversetter og videreutvikler dette i tanken om at makt skapes i relasjoner, og gjennom kommunikasjon.

Ulike gjøremål og interesser blir utgangspunkt for vår forståelse, jamfør Heidegger. Vi forstår altså ut fra bestemte rammebetingelser, mens vi ikke samtidig kan objektivere eller gjøre fullstendig rede for dem. Forståelsen er dermed ufullstendig og begrenset, men danner allikevel utgangspunkt for utvidet og ny forståelse, i en hermeneutisk, uendelig spiral.

3.4 Et kritisk blikk på diskursanalysen

Som vi har sett, er diskursanalysen som begrep og metode, mangefasettert og ofte tvetydig, for tolkeren. Det kan derfor stilles spørsmål ved om man faktisk kan kalle dette for en metode, noe også Foucault selv kommenterte.

En fare ved en del av teoriene er etter mitt skjønn at de kan fungere som "strikkteorier", det vil si teorier som strekker seg dit man som forsker ønsker det.

For å sammenfatte og konkludere noe rundt diskursanalytikerene Derrida, Foucault og Laclau og Mouffe, kan en hevde at selv om diskursanalyse som tilnærming ser ut til å kunne anvendes på alle mulige tema, vil det teoretiske grunnlaget være begrenset.

Diskursanalysen kan selv sees på som en kritikk av konvensjonell kvantitativ og kvalitativ metode. Den kritiserer den samfunnsvitenskapelige metoden for å avspeile virkeligheten gjennom å se ulike mønstre på bakgrunn av data. Kritikken går i hovedsak ut på at ulikhet og tvetydighet blir redusert ved å presse folk inn i svar og reaksjonsalternativer, som metoden har utformet selv på forhånd. (kvantitativ metode) Kritikken går også på kategoriseringen som fanger inn og reduserer variasjon, i etterkant av en kvalitativ metode. Hovedkritikken går altså på at variasjon og kompleksitet ikke behandles omfattende nok, ved at den overbetoner konsistens, og på den andre siden skjuler inkonsistens. (Alvesson og Sköldbberg, 2008)

Diskursjonsanalysen er selv et uensartet felt, men alle former har til felles at en diskurs forstås som en sosial tekst som dekker alle former for språkbruk- både i muntlige og skriftlige sosiale sammenhenger. Tilnæringsmåten varierer imidlertid både på bakgrunn av analytisk fokus, hvilken rolle og status diskursen anses å ha i konstitueringen av samfunnet, og dessuten i forholdet til ideologibegrepet, og håndteringen av dette. (Smith 1998, Jørgensen & Phillips 2000)

Diskursteorien fokuserer på at diskurser konstruerer den sosiale verdens mening, og mening kan ikke låses fast, siden språket er ustabilt. Dermed vil ingen diskurser kunne fullføres, men omformes og preges heller i kontakt og kamp med andre diskurser. Teorien poengterer Foucaults syn på ideologi som nok en diskurs.

For å sette det på spissen, kan det også se ut til at Foucault hentet Nietzsches ferdigtygde tanker om at vi har en vilje til makt for god ”fisk”, men uten å ”rense fisken” fri for Nietzsches ”ben”, først. Foucault overtok i stedet tanken om at alle forhold og praksiser kan belyses gjennom maktforskning, noe som gjør at man kan stille spørsmål ved om man ikke bare finner akkurat det man har skrevet i sin bestilling? Dersom man eksempelvis tar utgangspunkt i at man skal forske på lokale maktforhold i en barnehagekultur, eksempelvis, vil man ikke da nettopp finne dette?

Foucault har også blitt kritisert for sin maktforskning på mikroplan. Kritikken retter seg mot at Foucault ikke evner å ta med seg andre relevante forhold, som eksempelvis økonomi, ideologiske forhold, kjønnsforskjeller og klasseskiller. (Walby, 1992) Så kan man på den andre siden spørre seg om dette var intensjonen med Foucaults forskning?

Den tyngste kritikken rammer imidlertid Foucaults pessimisme i hans forskning. Alt blir til syvende og sist et spørsmål om maktforhold, og tar utgangspunkt i å problematisere en diskurs. Med dette grepet, mister han imidlertid av syne de positive aspektene ved ulike regimer. Foucault tilbyr intet normativt standpunkt som utgangspunkt for diskursen. Dette er imidlertid et bevisst valg Foucault gjør, i et ønske om å kunne opponere mot det som var ”farlig” i et samfunn.

Foucault ser på dagens samfunn med et blikk i bakspeilet, slik at historiske faktorer kommenterer samfunnet og således blir en sentral påvirkning for diskursen. Slik ser Foucault på røttene til dagsaktuelle fenomen, og utarbeider et annerledes perspektiv på disse. Hans store poeng er at kunnskapen aldri er ”ren” og fri fra makt, slik forskningen ellers har etterstrebet og jobbet ut ifra.

Et annet viktig poeng for Foucault, er å gi slipp på fastlagte kategorier og stille spørsmål ved deres berettigelse. Ved å se på mikromakt, gjennom ulike dokumentariske kilder, kan man i følge Foucault se på hva som sies men også hva som utelates, i et maktperspektiv, eksempelvis hvem uttaler seg, hva slags maktposisjon har denne personen, og hva slags institusjonell kontekst opererer denne personen i? (Foucault, 1976) Tanken bak er altså ikke å forsøke å nå fram til en slags sannhet- for denne sannheten finnes ikke hos Foucault. Det er heller ikke å nå fram til en eller annen opprinnelig intensjon bak en diskurs- for dette er heller ikke av interesse hos Foucault. Fokus er i stedet å beskrive de strategiene som handlingene er en del av, og sette dem inn i en kulturell kontekst, i sosiale miljøer. I denne oppgaven vil det kunne oversettes med å se på den historiske utviklingen av læringsbegrepet, med bakgrunn i samfunnsmessige og politiske diskurser.

I diskurser oppløses det skarpe skillet mellom struktur og praksis. Jeg har allerede laget en kulturell kontekst som diskursen kan sees opp mot og i forhold til.

Et relevant spørsmål er imidlertid hvordan en diskurs kan avgrenses fra en annen diskurs? Er det slik at diskursbegrepet fungerer best som en analytisk kategori enn som empirisk kategori? Betyr det eventuelt at diskurser bare konstrueres og ikke eksisterer som empiri?

Diskursanalysens art er at den fokuserer på en side- ett aspekt- ved samfunnet, eller ved historien. Medfører dette at diskursanalysen egentlig studerer en tilstand, i stedet for en prosess? I hvilken grad vil da diskursanalysen kunne omhandle læringsbegrepets utvikling historisk sett?

Det kan være vanskelig å gi gode svar på alle disse spørsmålene, men jeg vil søke å finne noen håndgripelige utgangspunkter for videre arbeid med oppgaven gjennom å legge konkrete rammer for diskursanalysen.

3.5 Avklaringer og arbeidsmåter for denne diskursanalysen

I andre metodologier kan skillet mellom struktur og praksis være naturlig og relativt oversiktlig å forholde seg til. Dette medfører at det blir et klart skille mellom metode og empiri. Eksempler er kvalitativ og kvantitativ metode, som selv –med ulik fokus og metodikk- danner en forhåndsbestemt populasjon for analysen, og har dertil forhåndsbestemte svarkategorier som svarene passer inn i. En diskursanalytisk tilnærming er imidlertid vanskeligere, da det ikke er noe skarpt skille mellom struktur og praksis i utgangspunktet. Metoden er jo å se på omfattende sider ved praksis- empiri, eller teori. Dette betyr at jeg må skape et relevant og operasjonalistisk skille selv, for å kunne gjennomføre en diskursanalyse på mest mulig hensiktsmessig måte.

Jeg har valgt å fokusere på den lovmessige utviklingen, i de over 30 årene som har gått fra den første barnehageloven var på plass i 1975, gjennom første rammeplan fra 1995, til neste barnehagelov fra 2006, med tilhørende rammeplan fra samme år. Med dette grepet lager jeg et operasjonalistisk skille, som framstår som naturlig, gjennom det offisielle lovverket som gjennom perioden har vært retningsgivende for utforming og utvikling av pedagogikk og læringsbegrepet. Dette at jeg benytter like kilder i form av barnehagelover og rammeplaner, gir meg mulighet til å se læringsbegrepet i sammenheng og over tid. Man kunne allikevel med fordel sett på andre kilder for å kommentere læringsbegrepet. Stortingsmeldinger og offentlige debatter, er eksempelvis også interessante aspekter. Det blir imidlertid for omfattende for denne oppgaven.

Innledningsvis i kapittel to, innførte jeg Neumanns begrep ”kulturell kompetanse”(2001), som poengterte viktigheten av å ha et teoretisk relevant bakteppe av kunnskap innen et område, for å kunne lage en meningsfull diskursanalyse. For å lage en kulturell kompetanse til analysen, har jeg forsøkt å presentere bredden i det pedagogiske landskapet, gjennom et historisk blikk på pedagogisk filosofi, samfunnsforhold, politikk og lovgivning, samt politisk påvirkning utenfra.

Jeg har i dette metodekapitlet forsøkt å sette leseren inn i ulike aspekter ved diskurser og diskursmetode, samt sosialkonstruksjonisme, for å prøve å formidle tankegang og sammenheng for diskursanalyser, og se Foucaults genealogiske metode og tanker omkring maktforhold i perspektiv. Som vi ser, tilbyr ikke Foucault en ferdig ”mal” for den genealogiske metoden. Det unike i hver diskurs, gjør at man i hvert tilfelle må lage egne metodiske grep og ”verktøy”. Jeg kommer straks tilbake til mine metodiske ”verktøy” i forbindelse med diskursanalysen.

Med den pedagogiske teorien som bakteppe, på den ene siden, og en metodologisk innføring på den andre siden, har jeg prøvd å skape rom for å benytte Foucaults prinsipper i den genealogiske metoden. Jeg ser altså barnehagelovene og rammeplanene som en historisk utvikling, der fokus er endring og påvirkning på læringsbegrepet. ”Hvilke betingelser har læringsbegrepet sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen”? Ved å benytte perspektiver fra Foucault, ser jeg på læringsbegrepets betingelser i forhold til politikk og økonomi, som maktfaktorer. –Er det slik at de ”heker” seg på den skoleforberedende orienteringen eller ”skjuler” sin agenda bak en pedagogisk retorikk? Skjer det i realiteten her en kamp om barnehagens sjel?

3.6 Metodiske ”verktøy” i arbeidet med den genealogiske metoden

Jeg velger i den genealogiske metoden å ta utgangspunkt i Foucaults tanker om at *ideologier er en diskurs*, som er forgjengelig, da ”ideologien” er i stadig endring og utvikling, preget av diskursen. Dette betyr at det ikke eksisterer noen ”sannhet” i denne diskursen, og at det heller ikke er poenget med diskursanalysen. Fokus er å se kritisk på den historiske utviklingen av læringsbegrepet, og hvilke faktorer som har påvirket læringsbegrepet underveis. Foucaults ulike tanker omkring *maktforhold* danner her en ”ryggmarg” i hans *genealogiske metode*. Foucault samler trådene i sin metodikktilnærming, i tre begreper, som jeg tidligere har omhandlet.

Disse vil jeg benytte som verktøy i form av perspektiver på analysen:

1. Immanensregelen

Kunnskap og makt lever sammen og kan ikke skilles ad. Den finnes lokalt til sin natur. Makt og kunnskapsrelasjoner er dynamiske og kontinuerlig forandrende.

2. Den dobbelte betinging:

Overgripende strategier kan kun uttrykkes gjennom lokale taktikker og forhold. Lokale taktikker og forhold må forholde seg til de overgripende strategier.

3. Diskursenes taktiske polyvalens:

Komplekse diskurser som er motsetningsfulle og ustabile. Diskurs kan både være et redskap for maktbruk og et redskap mot den samme makten. Kraften av ulike maktretninger avgjør hva slags diskurs man får. Hvor i den taktiske/strategiske arenaen befinner diskursen seg?

I disse begrepene ligger også en dimensjon rundt mikromakt, som er sentral. Foucault hevder at man ved å se på dokumentariske kilder, kan se *mikromakt* både i forhold til hva som sies, men også hva som utelates.

Jeg vil også ta utgangspunkt i fokus på *biomakt*, som omhandlet i metodekapitlet. Inspirert av hermeneutisk tradisjon, ses barnehagen som institusjon – eller dens strukturer som et maktsentrum som styrer og objektiverer menneskene som opererer i det.

4: DISKURSANALYSE: ”Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?”

På bakgrunn av min kulturelle kompetanse, samt mine valg av Foucaults ”verktøy” for genealogisk metode, vil jeg i det følgende kapitlet se kritisk på læringsbegrepets utvikling.

Jeg tar først for meg læringsbegrepet med utgangspunkt i den første barnehageloven fra 1975. Deretter ser jeg på læringsbegrepet i sammenheng med rammeplanen til barnehageloven, som først var på plass om lag tyve år senere, i 1995. Dernest fokuserer jeg på ny barnehagelov, som kom i 2006, før jeg omhandler rammeplan til den siste barnehageloven, som også kom ut det samme året. Den departementale tilhørigheten gjennom perioden, og spesielt sett i forhold til læringsbegrepets diskurs, tas deretter opp. Avslutningsvis lager jeg et sammendrag av analysen i forhold til oppgavens spørsmål om ”hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?”

4.1 Læringsbegrepet sett i forhold til den første barnehageloven, 1975

Innledningsvis er det interessant å se på noen forhold rundt selve barnehageloven, som sier noe jeg mener er relevant om samfunnets syn på loven og samfunnsforhold rundt lovverket. 1970-tallet var et samfunn preget av kvinnebevegelsens sterke frammarsj, og med dette et sterkt krav om nyetableringer av barnehager, i forbindelse med kvinners deltakelse i arbeidslivet utenfor hjemmet. Samtidig var det grupper som kjempet mot dette, og mente at kvinners arbeidsplass burde være i hjemmet, med tilsyn av barn og omsorg for familie. Denne gruppen mente at det dermed ikke var nødvendig med en barnehagelov. Diskursen rundt lovinnføringen blir en taktisk polyvalens der en retning ønsker en barnehagelov velkommen, mens en motstridende argumentasjon kjemper mot dette. I dette ligger også et tradisjonsbundet syn opp mot et mer radikalt syn. Maktstrømningene på dette tidspunktet var imidlertid i stor grad preget av kvinnefrigjøring og økt fokus på kvinners deltakelse i arbeidslivet, noe som påvirket den politiske diskursen i retning av utbygging av barnehageplasser grunnet økt deltakelse i arbeidslivet, og de økonomiske gevinstene som dette ble kalkulert å medføre for økonomien.

Da loven kom ut, var layout annerledes enn for de tradisjonelle lovene, og man kan undre seg over om det ligger noen betydning i dette? Forsider på lovverk var tradisjonelt i rød farge, og prydet med riksvåpnet. Denne loven var gul, med et bilde av barn i ring. Var det for å markere noe nytt og annerledes, og en positiv tilførsel som bør legges merke til, eller tvert i mot en markering av at den nye loven ikke var så viktig som de andre, og derfor skulle skilles ut? Om det var bevisst eller ubevisst, gir det signaler om mikromakt i formidlingen av et lovverk som skiller seg markant fra alle andre lover. Det ligger altså en kommentar til synet på barnehagen i layouten.

Lov om barnehager består av 14 paragrafer, samt tilhørende forskrifter. (Forbruker og administrasjonsdepartementet, 1975)

I forhold til barnehagens innholdsside, er det interessant å merke seg at paragraf 2 er relativt kortfattet, og at barnehagen blir benevnet som en ”pedagogisk tilrettelagt virksomhet”. Innholdssiden i barnehageloven tillegges med dette tilsynelatende liten vekt i forhold til loven fra 2006. Hva sier dette om den første barnehageloven? At barnehagens pedagogiske innhold ikke ble ansett som viktig? Barnehageloven kom ut i 1975 uten en rammeplan som innholdssiden kunne forankre seg i. Som vi så i teorikapitlet, medførte dette ulike konsekvenser. I tråd med immanensregelen måtte pedagogene følge lovverket i praksis, mens lovverket skulle ivareta den lokale kulturen og praksisen i sin utforming. Problemet var at i og med at innholdssiden ikke ble utdypet i forhold til pedagogisk forankring og arbeidsmåter, ble dette overlatt til pedagogene selv. Politikken medførte at en del pedagoger følte at deres kompetanse og pedagogiske arbeid dermed ble en slags taktisk polyvalens, der lovverket på den ene siden nå endelig laget rammeverk rundt barnehagen som institusjon, men på den andre siden ikke vektla det som for pedagogene var det viktigste; nemlig den innholdsmessige siden gjennom en rammeplan. Dermed kunne barnehageloven tolkes som tvetydig og motsetningsfull for en del pedagoger.

Barnehageloven la til grunn en bestemmelse som påla kommunene å lage et utbyggingsprogram. Dette må ses i sammenheng med pågangen på barnehageplasser på denne tiden. Immanensregelen preger her synet på at kunnskapen om kvinners markant økte inntreden i arbeidslivet utenfor hjemmet, medførte lovmessige tiltak om utbygging av barnehager, grunnet behov for barnehageplass i mye større skala enn tidligere.

Planen beskrev videre de ulike driftsformene, og så styringsverket i barnehagen. Også pålegg om styrerstilling, og kompetansekrav til styrer og pedagogisk bemanning, ble vektlagt i loven.

Lovverket beskrev også forvaltningen av barnehagen, både fra kommunal og fylkeskommunal side. Deretter åpnet loven i neste paragraf gjennom en bestemmelse, for at barnehagene både kunne ha kommunale og private eiere.

I motsetning til i skoleverket la man ikke opp til noe skille mellom pedagogisk arbeid med barna og det sosiale aspektet. Tvert imot fastslo barnehageloven at man skulle enes om en samlende betegnelse på institusjonen; nemlig Barnehage. Denne skulle ha krav til lik utdanning og standard. Med dette grepet skiller man politisk mellom skole og barnehage, i form av at pedagogene i de to institusjonene gis ulike utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet. Mens man i skolesystemet har pedagogiske økter i timene, og et sosialt tilbud i friminuttet, deler man ikke inn barnehagedagen i økter på samme måte. Dermed blir pedagogikk, læring og sosialisering en helhetlig enhet. Her kan en hevde at barnehageloven fulgte lokal praksis i barnehagen gjennom dobbelt betinging, og bare lovregulerte praksisen. Det medfører imidlertid at det gjeldende helhetlige læringssynet som har blitt utviklet gjennom årene fortsatt gis gode betingelser, gjennom lovverket.

I forbindelse med læringsbegrepet er det altså paragraf 2 og innholdstematikken, som er relevant. Denne delen skal som kjent si noe om barnehagens innhold, og det er her vi må kunne forvente å finne noe som konkret har med pedagogisk innhold og læring å gjøre.

Om lovverket la den sosialpedagogiske tradisjonen til grunn og således indirekte la til rette for et helhetlig læringssyn, er læringsaspektet helt fraværende som konkret tematikk i innholdssiden av barnehageloven. Jeg merker meg også at lovverket benevner barnehagen som en ”pedagogisk tilrettelagt virksomhet”, ikke som en ”pedagogisk virksomhet”, slik benevnelsen er i dag.(op.cit.) Det ligger en forskjell i de to benevnelser. I begrepet en pedagogisk tilrettelagt virksomhet ligger fokus på omstendighetene rundt institusjonen, ved tilrettelegging for pedagogisk arbeid. Tilretteleggingen var omfattende og preget organiseringen av barnehagen.

Eksempler på dette går på tilrettelegging for pedagogisk arbeid med barnegruppen, gjennom sammensetning av barn i grupper, gruppestørrelser, temagrupper og tilrettelegging for barn som hadde særskilte behov. Også fysisk tilrettelegging for pedagogikk gjennom eksempelvis hva slags leker man skulle benytte, fysisk plassering og organisering av leker, av bord, tilrettelegging ved ”barnemøbler” i små størrelser, organisering på kjøkkenet, utforming av garderobe og bad, organisering av utemiljøet med leker og apparater, er eksempler på dette. Et annet eksempel er lovverkets og rammeplanens krav til oppholdsareal per barn. I benevnelsen en pedagogisk virksomhet mener jeg fokus går mot direkte pedagogikk i dialog med barn i gjøremål og aktiviteter.

Barnehageloven av 1975 bærer tilsynelatende preg av å være den første barnehageloven, og lovverket må dermed trolig ses på som ”nybrottsarbeid”. Det er kanskje ikke så rart at hovedfokus var å få rammeverket rundt barnehagen som institusjon på plass, og forsøke å samle de to tradisjonene i en pedagogisk organisasjon. Som vi har sett er imidlertid økonomi et sentralt incitament for utbygging av barnehagen som institusjon, i tillegg til likestillingspolitikken. Lovverket tar utgangspunkt i den sosialpedagogiske tradisjonen som har vært praksis, og viderefører denne gjennom konstruksjonen av ”barnehagen”. Dermed legger den fortsatt føringer for et helhetlig læringsbegrep. Den taktiske polyvalensen viser seg imidlertid i mangelen på lovmessig utdyping av barnehagens innholdsside, og manglende rammeplan som den sosialpedagogiske tradisjonen konkret skal forholde seg til. Dette gir trolig pedagogene en bismak, og undring om man anerkjenner deres kompetanse, og om politikken egentlig har noen interesse av barnehagens innholdsside?

4.2 Læringsbegrepet sett i forhold til rammeplan til barnehageloven, 1995

Selve lovverket som kom på plass i 1975, har vært utsatt for flere lovendringer, og den siste som rammeplanen tar utgangspunkt i, ble hjemlet i lov av 5. mai 1995, nr. 19 om barnehager i § 2, andre ledd. Forskriften trår i kraft, 1. desember, 1995, nr. 948 om rammeplan for barnehagen.

I lys av at rammeplanen først trådte i kraft tyve år etter sitt lovverk, er denne planen interessant på flere måter. Det er i forhold til et mikromaktpersektiv spennende å se på hvilken måte rammeplanen konkretiserer og utdyper den relativt magre innholdssiden i lovverket fra 1975. I teorikapitlet så vi at praksis naturlig nok utviklet seg i løpet av disse årene, gjennom dobbelt betinging, slik at den lokale kulturen fulgte lovverket, noe vi ser også gjennom lovendringene som ble gjort underveis. Når lovverket imidlertid allikevel blir for generelt eller magert, må pedagogene og barnehagene selv utvikle dette videre. Det ble gjort, både gjennom utvikling av arbeidsmåter og innholdssiden, og eksempelvis gjennom Balkes samling av barnehagepraksis i bokform, som kanskje kan ses på som en taktisk polyvalens, i den forstand at lovverket ga føringer for drift, men som var problematiske å håndtere i praksis. Samlingen av praksis kan muligens ses som en kritikk av styresmaktenes manglende anerkjennelse av pedagoger selv og av det pedagogiske innholdet. Vi vet at praksis utviklet en sosialpedagogisk teoretisk plattform og praksis preget av et helhetlig læringssyn. Dette ga også rom for en skoleforberedende orientering.

Barne- og familiedepartementet, som på dette tidspunktet hadde overtatt ansvaret for Barnehagen, fokuserte i tråd med immanensregelen, retorisk på aspektet med forankring i den tradisjonen som allerede eksisterte. Fra 1983 av hadde barnehagene vært pålagt å utvikle årsplaner, men uten noe rammeverk å følge. Boka ”Målrettet arbeid i barnehagen”, ved Familie og administrasjonsdepartementet, som ble utgitt i 1982 ga imidlertid noen retningslinjer for det pedagogiske arbeidet, som i stor grad fulgte den pedagogiske tradisjonen rundt det helhetlige læringsbegrepet.

I dette synet ligger en legitimering og anerkjennelse av den kunnskapen som barnehagelandskapet selv i stor grad hadde utviklet siden innføringen av den første barnehageloven i 1975.

Rammeplanens formål er i tråd med immanensregelen å gi retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, med innhold og oppgaver, som barnehagen som institusjon innbefatter. Norske barnehager er pålagt å følge rammeplanen, som forskrift til lovverket. Det konkrete målet med planen er å gi styrer, pedagogisk personale og andre ansatte forpliktelser i sitt pedagogiske arbeid i barnehagen, gjennom rammer for planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomheten. Planen ønsker imidlertid også å nå ut til foreldre, eiere og tilsynsmyndighet. Bakgrunnen for dette er informasjonsplikt rundt driftsformer, men også et ønske om å synliggjøre arbeidet. Rammeplanen hevder selv at den skal gi informasjon om hva barnehagen har å tilby foreldre og barn, og gir med dette rammer for samarbeidet.

Dette danner slik en lik referanseramme og utgangspunkt for arbeidet med barnehagens innhold. (op.cit.1995) En refleksjon i den anledning er at informasjonstanken primært retter seg mot offentlige instanser, eiere og foreldre, som barnas representanter. Biomakten viser seg her i form av at barna, som i praksis er de primære brukerne av barnehagens tilbud, i lovverket anses som sekundære brukere. Som det kulturelle landskapet viste oss, er økonomiske faktorer og nytteperspektiver et sentralt bakgrunnsaspekt for barnehagepolitikken. Det ser vi eksemplifisert her.

På samme måte som L97 er en forskrift til skolens opplæringslov, får barnehagen nå sitt eget rammeverk. Slike gyldige forskrifter er juridisk sett like forpliktende som lovverket det bygger på, men kan i tillegg utdype loven og utfylle regler. Mens rammeplan for barnehagene er forpliktende, gir den på samme tid større spillerom i forhold til tilpasning av den enkelte barnehages årsplaner, enn skolens læreplaner gjør. Dette er trolig også en oppfølging av barnehagelovens føringer for organisering av det pedagogiske arbeidet, uten skille mellom pedagogikk og det sosiale tilbudet. Det er imidlertid også uttrykk for en dobbelt betingning i at man lovfester en tradisjon, og at denne videreføres i rammeplanverket.

Selve rammeplanen er i format omfangsrik, og består av hele 139 sider. Nettopp det at planen er så lang og omstendelig, gjør at det blir vanskelig å benytte denne i det daglige arbeidet. Men så var kanskje heller ikke dette intensjonen med rammeplanen? Frode Søbstad var medlem av Barnehageutvalget, som la fram forslaget om den første Rammeplanen for barnehagene (NOU, 1992:17) Han mener at komiteen var ute etter å synliggjøre den kulturen som allerede eksisterte i barnehagene; og jobbe induktivt. Man var altså ikke ute etter å ”revolusjonere” barnehagen og dens kultur. (2007:77)

I tillegg til at rammeplanen består av mange sider med tekst, er den innbundet som en bok- ikke med springfjær eller som perm. Det kan være tilfeldig, men kan gi leseren inntrykk av å være en ”lærebok”, og slik uttrykke immanensregelen. Også teoretisering gjennom modeller, leder tanken mot det samme, slik som modellen for barnehagens innhold, eksempelvis.

Rammeplanen tar altså utgangspunkt i en forankring i den eksisterende barnehagekulturen, og dens helhetssyn på barn og barndom, som en livsfase med egenverdi i dets livsløp. Vi hører Fröbel og Rousseau som ekko i bakgrunnen for utgangspunktet.

Med rammeplanen fulgte samfunnsmandatet som mange førskolelærerne hadde ventet på lenge, og som skulle gi klare instruksjoner om hva samfunnet forventet av dem og barnehagen. Dessuten ble førskolelærernes arbeid og teoretiske bakgrunn gjennom denne dobbelte betingingen endelig legitimert og verdsatt, som rammeplan til lovverket.

Forvaltningen på kommune og fylkesnivå tok nå ansvar for videreutdanning og skoling av førskolelærerne, og man dannet lokale faglige nettverk, spesielt på kommunenivå. Dette gjorde nemlig at både private og kommunale barnehager og deres førskolelærere nå fikk en felles faglig arena. På denne måten tar man politisk grep om kunnskapsutviklingen.

Rent konkret er rammeplanen inndelt i tre deler- først en generell del, så innholdsdel, som inneholder områder for erfaring opplevelser og læring, og avslutningsvis informasjon om hvordan planen skal tas i bruk. Hva sier her innholdssiden om læringsbegrepet? Hvordan konkretiserer den barnehageloven fra 1975?

Preget av å skulle samle og bekrefte en allerede eksisterende tradisjon, legger rammeplanen som jeg har omhandlet tidligere, vekt på å forklare det pedagogiske arbeidet og den praktiske plattformen som hadde utviklet seg i barnehagene gjennom disse årene. På bakgrunn av at pedagogene selv for en stor del hadde kontroll over førskolelærerutdanningens innhold, ble praksis dermed relativt lik i barnehagene.

Gjennom å redegjøre for barnehagens samfunnsmandat, skulle barnehagen blant annet bygge på et helhetlig læringssyn. Omsorg, lek og læring er sentrale deler her. Også sosial og språklig kompetanse, samt fem ”fagområder”, skulle være sentrale deler av læringsmiljøet i barnehagen. Disse er som følger: 1, ”samfunn, religion og etikk”, 2, ”estetiske fag,” 3, ”språk, tekst og kommunikasjon,” 4, ”natur, miljø og teknikk, og 5, ”fysisk aktivitet og helse”. (1995) Her ser vi at rammeplanen i tråd med dobbelt betinging følger føringene fra barnehageloven av 1975, samtidig som den utdyper pedagogikk og praksis gjennom pedagogenes påvirkning på det pedagogiske innholdet i tiden etter innføringen av den første barnehageloven og fram mot rammeplanfastsettelsen i 1995.

Dersom man ser på det forholdet at barnehagens innhold inndeles i termen ”fagområder”, vil man med et kritisk blikk, kunne hevde at tanken ledes mot skolefag, og skolens organisering av drift i ulike fag. Planen konkretiserer imidlertid i kapittel fem ”kultur og fag”, under overskriften ”Kultur og kunnskap i barnehagen”, at selv om barnehagen skal ta for seg de fem fagområdene hvert barnehageår, inneholder planen ”med hensikt ikke konkrete kunnskaps- og ferdighetsmål innen hvert område”. En kritiker vil kunne hevde at også kravet om årlig tematikk, er et slags kunnskapsmål. Som tidligere omhandlet, kan dette forholdet eksempelvis dessuten også for en del skyldes organiseringen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, noe som ville gjøre det vanskelig å konkretisere arbeidet nærmere, selv om en ønsket det. I dette ligger det kan hende en taktisk polyvalens; ved at retorikken peker på en videreføring av en sosialpedagogisk tradisjon, mens det kanskje også til dels ligger andre begrunnelser under; eksempelvis en ønsket tilnærming mot skolevesenet, med økt fokus på kunnskap inn i barnehagen. Bak dette forholdet vil det i såfall ligge en nyttetenkning, basert på mål-middel pedagogikk. I form- altså som retorikk presenteres den som det jeg kaller for en skoleforberedende orientering.

Rammeplanen kommenterer selv at del to er omfattende, og at bakgrunnen for dette for det første er at det ikke eksisterer noe tidligere plandokument, og at det dessuten skal benyttes av ansatte med ulik utdanning og kompetanse i barnehagen. Så kan en spørre seg om et såpass omfangsrikt innhold virkelig er ment som et daglig verktøy i en travel arbeidshverdag?

Rammeplanen hevder at barnehagen nå smelter to tradisjoner om til en, hvor omsorg for barna og deres læring og utvikling sees som en helhet. (op.cit.) Det dannes her en felles diskurs gjennom konstitueringen av ”barnehagen”, som rammeplanen følger opp. Det er interessant å merke seg at Barne- og familiedepartementet kommenterer at rammeplanfastsettelsen dessuten markerer at samfunnet tar et tydelig ansvar for innholdssiden av barnehagen. Snur en på denne formuleringen, medfører vel det at lovverket fra 1975 og fram til 1996 var uklart i forhold til den innholdsmessige siden og at samfunnet *ikke* tok et tydelig ansvar for barnehagen i disse årene? –Er det slik at man politisk for en stor del var interessert i barnehagen som ledd i økonomisk politikk, og i form av likestillingspolitikk, men ikke i like stor grad tok ansvar for barnehagens innholdsmessige side? –Fordi barna ble ansett som sekundære brukere?

Under overskriften ”omsorg og læring”, sier rammeplanen at det helhetlige læringsbegrepet er preget av at *”barna lærer gjennom alt de opplever og erfarer”*. Dette er i tråd med Rousseaus filosofi, og en videreføring av en sosialpedagogisk tradisjon. Det er interessant at rammeplanen selv setter dette i skarp kontrast til det man kan kalle en skoleforberedende, Lock inspirert tradisjon som *”primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom.”* (op.cit.) Er det imidlertid ikke det rammeplanen selv gjør gjennom å innføre faginndeling, med tematikk som barnehagene skal være innom i løpet av ett år? Er ikke dette også relativt sett å anse som en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom? Barnehagen har dessuten i hele perioden etter innføringen av barnehageloven i 1975, også arbeidet med førskoleforberedende aktiviteter.

Det er derfor etter min mening ikke riktig å hevde at den sosialpedagogiske tradisjonen i denne rammeplanen ikke innbefatter en skoleforberedende tradisjon. Denne utgjør etter min mening dermed også en side ved den sosialpedagogiske tradisjonen.

Rammeplanen ser altså læring i nær forbindelse med omsorg og erfaringer. Selve læringsbegrepet skiller man i ”formell” og ”uformell” læring. Formell læring beskrives som organisert aktivitet med en åpenbar hensikt. Planen eksemplifiserer dette med samlingsstund og temaarbeid, men også gjennom formell læring i hverdagssituasjoner, slik som læring av skollisseknyting. I rammeplan av 2006, har man som vi kommer tilbake til, moderert skillet mellom læringsformene.

Uformell læring er i følge rammeplanen spontan, umiddelbar og preget av ”her og nå-situasjoner”. Et viktig aspekt i denne sammenhengen, er i følge rammeplanen samspill mellom barn og voksne i lek og omsorg, og planen ser uformell læring som en arena for tilegnelse av grunnleggende sosiale ferdigheter.

Fokuset på utvikling av ”basiskompetanse”, har nå falt bort i den nyeste rammeplanen. I rammeplanen av 1995 var imidlertid dette et sentralt begrep, som barnehagene arbeidet mye med i etterkant. Basiskompetanse er ifølge rammeplanen et uttrykk for ”*det barna har ervervet av grunnleggende kompetanse for sitt framtidige liv*”.

Med dette mener rammeplanen kommunikasjonsevne i ”vid forstand”, og sosial kompetanse, som beskrives som en evne til å ”*kunne gå inn i lek og samspill med andre på en positiv måte*”. Kan man hermed se basiskompetanse opp mot et dannelsesbegrep? Dette ble ikke gjort i rammeplanen av 1995.

Et poeng som rammeplanen lager, er at man ikke kan skille mellom på den ene siden aktiviteter, opplevelser og stoff, og på den andre siden arbeidsmåtene, siden all læring er integrert i virksomheten. Rammeplanen ser dessuten læringen, som nevnt, opp mot en basiskompetanse som barna skal utvikle på bakgrunn av pedagogikk og arbeidsmåter, og ser læring i forhold til pedagogikk og omsorg, i relasjon.

Rammeplanen uttrykker herved relativt tydelig at den har fokus på en sosialpedagogisk tradisjon og dennes syn på læring, selv om en som nevnt over, kaller det en sammensmelting av to tradisjoner. Selv om rammeplanen ikke knytter denne tankegangen opp mot dannelsesbegrepet, kan det være nærliggende å tenke seg læringsbegrepet sett i forhold til dannelse, som fokuserer på læring, sosial utvikling og refleksjon som en kontinuerlig og livslang prosess. Heller ikke i rammeplanen av 2006, er dette tilfelle, noe jeg kommer tilbake til senere.

Med tanke på at planen for en stor del er uttrykk for barnehagenes tradisjon gjennom tyve år, er det kanskje mer riktig å hevde at det er *pedagogene* som har valgt å fokusere på en sosialpedagogisk tradisjon fram mot 1990 tallet i sin pedagogiske praksis? Den dobbelte betingingen viser seg imidlertid ved at denne lokale, sterke diskursen, ble tatt til følge i form av retorikk i rammeplanen i forhold til eksempelvis læringsbegrepets innhold.

En annen refleksjon er at i 1997 ble seksåringene overført til skolen, i forbindelse med Grunnskolereformen. Vridningen som oppstod i alderssammensetningen i barnehagen som følge av dette, gjør at det i praksis også oppstod en barnehagereform. En større andel ett og toåringer, kontra seksåringer, vil nødvendigvis medføre pedagogiske endringer. Det vil således også ha betydning for læringsbegrepet, selv om det ikke er gjennomført gode undersøkelser av dette forholdet.

Barne- og familiedepartementets utviklingsprogram for barnehagesektoren i 1995-1997 hadde som nevnt målsetning om å skaffe flere barn under tre år barnehageplass, organisere barnehagene slik at de ble mer tilpasset foreldrenes behov, og dempe kostnadsveksten med innføringen av barn under tre år. (1998) Her ser en igjen at økonomi spiller en sentral rolle i forhold til endringene. Brukertilpasning rettes altså mot foreldrenes behov for barnehageplasser. Politikken definerer dermed etter mitt skjønn foreldrene som barnehagens brukere, ikke barna. En kan stille spørsmål ved om pedagogikk, og pedagogiske begrunnelser har noe med disse endringene å gjøre i det hele tatt, eller om de politiske endringene i hovedsak skyldtes en økonomisk politikk?

Dette uttrykker biomaktens fokus på økonomi i framfor pedagogikk, mens politikk og makt dermed endrer på noe av barnehagens identitet gjennom en taktisk polyvalens. – En identitet som for å sette det på spissen ”skifter alder”.

Tar vi avslutningsvis ett skritt tilbake og betrakter rammeplanen i sin helhet, blir flere forhold tydelige: Planen er for det første klart preget i sin retorikk av en sosialpedagogisk tradisjon, med utgangspunkt i Fröbel og Rousseaus tanker omkring læring som et helhetlig begrep, med fokus på barns eget initiativ i forhold til læring, samt at læring knyttes opp mot omsorg og ses i sammenheng med basiskompetanse.

Planen ønsker dermed å framstille barnehagen i en sosialpedagogisk tradisjon- det sier den dessuten klart i fra om, når den beskriver seg selv som en motsats til et syn med fokus på struktur og formidling av en bestemt kunnskapsmasse, eller det vi kaller en skoleforberedende orientering.

Her skimter vi Lockes tanke om et tabula rasa, som skal fylles med læring og kunnskap. Er dette imidlertid korrekt? Bare et forhold som at rammeplanen inndeler innholdet i fem ”fagområder,” leder tanken hen på skolens fag. Selve fagene ligner også til en viss grad på skolens fag, eksempelvis samfunn- eller i skolen samfunnsfag, religion, natur- eller i skolen naturfag, fysisk aktivitet, eller i skolen - gymnastikk. Og selv om rammeplanen selv kommenterer at den ikke stiller krav til konkrete - og ferdighets- mål, er det vel et konkret mål at barnehagen må arbeide med alle fagene hvert barnehageår?

Og selv om rammeplanen kommenterer at barnehagene ikke skal legge konkrete mål innen hvert fagområde, blir det for enkelt å definere barnehagen som en helhetlig læringsarena, som ikke en gang vil sammenligne seg med en skoleforberedende orientering. Etter mitt skjønn prøver retorikken dermed å underminere at planen faktisk også i relativt markant grad orienterer seg mot skolevesenet.

Vi kan trolig fastslå at Grunnskolereformen også ble en Barnehagereform, som medførte endringer i barnehagens pedagogiske identitet, ved at barnegruppen ble vesentlig yngre, og pedagogikk og læringsbegrep måtte endres og tilpasses barnas behov. Det ser ut til at dette var en reform som foregikk i ”stillhet” i barnehageverdenen. –Pedagoger og personale gjorde kanskje som de alltid har gjort; det beste de kunne ut av den rådende situasjonen? Uten særlige tilskudd, men med en stor andel yngre barn, fant pedagogene fram til arbeidsmåter som fungerte i praksis. Og fortsatte arbeidet sitt.

En kan spørre seg hva som var bakgrunnen for denne reformen? Det ser ut til at politikk og økonomi for en stor del var beveggrunnene her, med fokus på sysselsetting og barnehageutbygging som følge av deres foreldres behov for barnehageplass. Foreldrene ble dermed ansett som primære brukere, og barna som sekundære- på tross av at det var dem som hadde sin hverdag i institusjonen ”barnehagen”.

Seksåringene ble nå innlemmet i et utdanningsløp, mens barnehagen ble sittende igjen med stor kompetanse på førskolepedagogikk, som ikke ble benyttet i barnehagen. Det er nok også riktig å hevde at hele læringskulturen i barnehagen, gjennom immanensregelen var nødt til å endre karakter. Den nye gruppen av helt små barn, medførte med sitt tilfang at barnegruppen som struktur i stor grad ble endret. Dette betyr at man må planlegge, organisere og tilrettelegge for en ny målgruppe. Dette legger grunnlag for en immanensregel, som danner en fungerende ”sannhet” , eller som Laclau og Mouffe kommenterer; fikserer en diskurs på ny.

4.3 Læringsbegrepet sett i forhold til barnehageloven av 2006

Det skjedde en rivende utvikling innen barnehagesektoren etter at den første barnehageloven ble innført i 1975. I 2003, på bakgrunn av tverrpolitisk enighet om full barnehagedekning, ble det inngått forlik om barnehagepolitikken. Dette medførte tilpasning av offentlig regulering, gjennom ny barnehagelov, som ble vedtatt i 2005, men gjort gjeldende 1. januar 2006. Rammeplanen måtte dermed også revideres, og denne gangen startet prosessen i 2004, ble vedtatt mars 2006, og gjort gjeldende 1. august 2006. Her ser vi at immanensregelen trer inn i det at myndighetene innarbeider justeringene i rammeplanen, sammen med innføringen av det nye lovverket. Dette sender også signaler til det pedagogiske miljøet om at barnehagens innholdsside politisk vektlegges på en annen måte enn den forrige planen gjorde. Hva var årsaken til dette?

Barnehagen ble i 2005 overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Med dette grepet ble barnehagene plassert som første trinn i utdanningstrappen, og slik sett formelt plassert nærmere skolevesenet enn tidligere. Myndighetene benytter seg her av immanensregelen til å styre diskursen over til et økt fokus på kunnskap i barnehagen, ved å knytte den til utdanningsinstitusjonene. Her blir den en del av en læringsdiskurs, som har mer fokus på læring knyttet opp mot målrettet kunnskap, eksempelvis ved at læreplanverk i skolen ses opp mot barnehagens rammelan. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Selve barnehageloven hadde med seg flere endringer fra den gamle planen. Nå ser vi ”skal” setninger som omhandler innholdssiden, som vitner om at barnehagen i større grad er pålagt en del oppgaver enn tidligere. (2006) Barnehagelovens § 2, under ”barnehagens innhold” sier eksempelvis: *”Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn”*.

Læringsbegrepet introduseres i sammenheng med oppdragerfunksjonen, og det knyttes til skolevesenet i tanken om framtidsrettet læring. Man kan imidlertid også lese paragrafen som en taktisk polyvalens, i form av at lovparagrafen bygger under et danningsfokus, der læring ses som et livslangt "prosjekt". Slik ser man både en skoleforberedende orientering og en sosialpedagogisk tradisjon gjennom paragrafen, i ulike tanker fra Rousseau, Fröbel og Locke, men også som et nyttefokus, med et langsiktig lærings"produkt" i form av et godt utdannet menneske, som en målsetting.

Den største endringen i den nye barnehageloven, er trolig paragraf 3, som går på barns rett til medvirkning, som er nedfelt i FNs barnekonvensjon, i artikkel 12, nr. 1. Loven gir barna rett til å uttrykke seg og bli hørt, men ikke at de overlates et ansvar de ikke er modne til å ta. "Barns rett til medvirkning", gir stemme til en sosialpedagogisk tradisjon, og Rousseaus tanke om barns egenverd og retten til barndommen. Formuleringen i §2, er at *"barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet"*.

Barnet skal altså blant annet få medvirke til sin egen læring, gjennom denne paragrafen. En taktisk polyvalens i medvirkningsparagrafen, er imidlertid at den er rund og diffus i formuleringene. Det går ikke fram hva "jevnlig" betyr, eksempelvis. Det at synspunktene skal vektlegges i forhold til alder, er dessuten et uttrykk for biomakt og en nedvurdering av de minste barna, som vi har sett er en stor og økende del av barnehagens brukere.

Her ser en at selve den paragrafen som skulle sikre barna deres rettigheter til direkte å medvirke i sin egen barnehagehverdag, for å sette det på spissen, også lovhjemler retten til ikke å ta særlig hensyn til innspill fra de minste barna. Dette er et paradoks.

Hva som ligger i kriteriet for modenhet, og hvem som skal vurdere dette, og etter hvilke standarder, er også uklart. Dermed kan en stille seg spørsmål ved om paragrafen er så sosialpedagogisk orientert som den ønsker å gi uttrykk for? Dette forholdet synliggjør også at barnehagens læringsbegrep er uklart, spesielt i forhold til de minste barna.

Barnehagen defineres gjennom immanensregelen nå som en pedagogisk virksomhet, i motsetning til en pedagogisk tilrettelagt virksomhet, som vi har sett i forbindelse med både barnehagelov for 1975, samt rammeplan fra 1995. Her ser man tydelig den sosialpedagogiske tradisjonen, og kunnskap som har utviklet seg gjennom tradisjonen, som følges videre. Men en taktisk polyvalens er at barnehageloven samtidig kommenterer at barnehagen skal være et velferdstilbud for foreldre, og her skimter vi asyltankegangen. Det er et tankekors at barnehageloven tilsynelatende fremdeles anser foreldre som brukere av barnehagen, på lik linje med barna. Det gjør at man kan stille spørsmål ved om retorikken som går på at man har fokus på innholdssiden og et helhetlig læringsbegrep, egentlig består av en taktisk polyvalens som framhever en sosialpedagogisk retorikk, samtidig som underliggende økonomiske faktorer er tungtveiende argumenter for politisk lovgivning?

Lovbestemmelsen om barnehagens innholdsside, har utvidet seg betraktelig siden 1975. Innholdsparagrafen har blitt mye mer omfattende enn tidligere. En naturlig konklusjon av dette er at det i løpet av de siste ti årene har skjedd en utvikling med større nasjonalt fokus på barnehagens innholdsside. For å sette det på spissen, kan en hevde at styresmaktene er mer interessert i hva barnehagen driver med enn tidligere. Hva er bakgrunnen for dette?

Gjennom den kulturelle pedagogiske kompetansen i kapittel to, har vi sett at barnehagen gjennom årene har blitt et viktig tema i den offentlige debatten i Norge. Ulike politiske føringer og motiv har ligget bak utviklingen, fra å sikre barnehageplass til alle, og til en endret diskurs rundt innhold og kvalitet i barnehagen, i kombinasjon med barns rettigheter. Dette er en retorikk som argumenterer for en sosialpedagogisk tradisjon, med sin arv i tanker fra Fröbel og Rousseau. Bak retorikken ser det imidlertid ut som om det i relativt stor grad ligger økonomiske motiver, spesielt når barnehagen ses i sammenheng med skoleløpet. Da settes barnet retorisk inn i en Locke inspirert mål - middel tankegang, om ønsket ”utbytte” av barnets totale skoleløp, og en tanke om tidlig intervensjon i forhold til skoleforberedelser. Det kan se ut som om økonomiske begrunnelser benyttes gjennom en taktisk polyvalens som argumentasjon for en skoleorienterende retning.

Lovens utvidelse av innholdssiden, får en til å assosiere den med en ekstraordinær formålsparagraf. Loven sier også at barnehagen skal formidle grunnleggende kunnskap, i tillegg til verdier og kultur. Hva som ligger i ”grunnleggende kunnskap”, kommer jeg tilbake til under omhandling av læringsbegrepet i forbindelse med rammeplan for 2006.

Det er viktig å merke seg at ansvaret for barnehagene nå er underlagt kommunen selv og barnehageeier, ikke som tidligere der departementet hadde mye av ansvaret.

Den politiske og administrative omorganiseringen som ble gjort i forbindelse med at barnehagen ble overført fra Barne- og familiedepartementet og til Kunnskapsdepartementet, indikerer som nevnt ellers en sterkere sammenheng mellom barnehagen og grunnskolen. Dette ser en i lovverkets fokus mot barnehagens innholdsside, der blant annet læringsbegrepet nå gis økt betydning.

To polariserte synspunkter på skole og barnehage, er at på skolen ”lærer man, mens i barnehagen leker man”. Og dermed går man glipp av det faktum at barna lærer av leken, og leker inn lærdom, i begge institusjoner. Presiseringen av læringsbegrepet i den nye barnehageloven, kan allikevel være en indikasjon på at barnehagen nå også skal ses på som en utdanningsaktør.

For å oppsummere kort, ser det ut til at selv om barnehageloven ønsker å fremstille seg som en sosialpedagogisk tradisjon i Rousseaus og Fröbels ånd, eksempelvis gjennom innføring av paragraf 3 og medvirkningsretten, tar den i en taktisk polyvalens steget nærmere skolen og en skolefaglig Locke inspirert orientering i paragraf 2, der læringsbegrepet for første gang introduseres. I og med at barnehagen overføres til Kunnskapsdepartementet, ses den nå som første trinn på utdanningsstigen, noe vi ser i økt fokus på innholdssiden i lovverket, eksempelvis gjennom paragraf innføringen av læringsbegrepet. Vi har sett gjennom lovverkets historie at politikken i økende grad ser ut til å sette økonomiske begrunnelser for lovendringer. Tidlig intervensjon i forhold til skoleløpet, og nytteprinsipp, ligger for å sette det på spissen trolig som mål-middel tenkning i bunn for deler av lovendringene.

Det kan slik se ut til at barnehageloven underdriver et økonomisk, politisk nytteperspektiv, gjennom fokusering på en sosialpedagogisk retorikk gjennom en taktisk polyvalens.

4.4 Læringsbegrepet sett i forhold til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006

Rammeplanen fra 1996, i tillegg til arbeidsgrupper nedsatt av det tidligere Barne- og Familiedepartementet, dannet utgangspunkt for den nye rammeplanen, samt høringsforslag basert på forarbeidet.

I forbindelse med revideringen av rammeplanen, så en med et mikromakt perspektiv tydelig to ulike syn på barnehagens samfunnsmandat. Den taktiske polyvalensen viste seg i at flertallet ønsket at barnehagen skulle regnes som en del av utdanningssystemet, mens resten ønsket en mer selvstendig begrunnelse for barnehagen. I dette synet lå det også en kritikk av skolen som premissleverandør for barnehagens pedagogiske utvikling. (Juell, 2010)

Det var midt i denne prosessen at barnehagen ble overført til Kunnskapsdepartementet. Rammeplanen ble i den forbindelse vurdert og sett i sammenheng med skolens læreplaner. La oss derfor ta en titt på likheter og ulikheter mellom planene, og se på tanker som ligger bak tilnærmingen:

Begrepet læreplan er mer omfattende enn rammeplanbetegnelsen. Grunnskolens samfunnsmandat retter seg mot opplæring, og kunnskapsformidling og læring er i sentrum. Barnehagens mandat, er å gi et omsorgs og læringsmiljø, med fokus på barnets beste. (Kunnskapsdepartementet, 2006) Verdigrunnlaget formuleres slik: *"Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling"*. (op.cit.p:10)

Læreplanen og rammeplanen nærmer seg et felles verdigrunnlag, i den forstand at barnehagen nærmer seg skolens læreplan noe. Det nye fagområdet ”antall, rom og form”, kan eksemplifisere dette forholdet. Skoleverket og barnehagens tilnærming til enkeltelever har samme hensikt, men beskrives ved ulike begrep: Skolens læreplan bruker begrepet ”tilpasset opplæring”, mens rammeplanen benytter ”individuell tilrettelegging”. (op.cit.) I disse begrepene ser vi imidlertid ulike diskurser, kulturer, læringsbegrep og arbeidsmåter. Dette er imidlertid også uttrykk for dobbelt betinging, ved at rammelan og læreplan følger sine ulike lovverk.

Mens ”tilpasset læring” har fokus på kunnskapsformidling og læring, samtidig som den er uklar i tilnærming til arbeidet, er barnehagens mandat i følge rammeplanen selv å tilby et omsorgs- og læringsmiljø for barnets beste, mens den i tilnærmingen er klar på at denne er individuelt rettet mot det enkelte barn. (2006, a)

Læreplanens funksjon er å synliggjøre prinsipper for skole og undervisning, slik at de kan gjennomføres i praksis, og være åpne for gransking. (Gundem, 1990) Målene i skolens læreplan i faget norsk, knyttes eksempelvis til grunnleggende ferdigheter innenfor fire hovedområder: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur i endring. (Kunnskapsdepartementet, 2006, b) Rammeplanens fagområde Kommunikasjon, språk og tekst, deler rammeplanens målområde i to, der den ene delen tar utgangspunkt i hva barnehagen skal bidra med, og den andre rettes mot personalets arbeidsmåter. Og mens læreplanen har fokus på hva enkeltbarnet skal lære, har rammeplanen altså fokus på hva personalet skal tilby barna gjennom sitt arbeid.

Rammeplanen er også veiledende, og har mål og hovedområder som generelle slutninger om innholdet i barnehagen. I rammeplanen deles innholdsdelen eksempelvis inn i ”omsorg, lek og læring”, ”fagområdene”, ”planlegging og samarbeid”, ”planlegging, dokumentasjon og vurdering” og ”samarbeid”, med underpunkter. Dersom vi ser til § 2, sier den at *”omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling”*.

Når en leser kommentarene til paragrafen, er de generelle, forklarende, men ikke konkrete. Eksempelvis sier rammeplanen i forhold til læring at *”omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning.”* Her ser vi formuleringer som ”skal”, som pålegger barnehagene å følge opp. Videre føringer og konkret planlegging legges imidlertid til barnehagene selv.

Dette betyr at det gis rom for innhold og arbeidsmåter, innenfor rammer og mål som planen setter opp. Slik får både den enkelte pedagog, eiere, foreldre og kommuner, eksempelvis, en del innflytelse på innhold og arbeid i barnehagen.

Når det er sagt, er den nyeste rammeplanen, i tråd med tilhørende barnehagelov, mer konsis og forpliktende enn tidligere. Formuleringen ”skal”, sier tydelig i fra om prinsipper og verdier.

Skolen har med andre ord søkelyset rettet mot det enkelte barns læring for å nå kompetansemål, mens barnehagen belyser personalets arbeid og barnehagens tilrettelegging for barns læring gjennom prosessmål. Vi ser at føringene for det pedagogiske arbeidet med barns læring er ulik i barnehage og skole. Her møter for å sette det på spissen, skolens ”Locke” mentalitet, Fröbel og Rousseau i døra.

Ser vi med immanensregelen på læringsbegrepet i rammeplan av 2006 opp mot læringsbegrepet i rammeplanen av 1995, modereres skillet mellom læringsformene. Som tidligere omhandlet, opererte den forrige planen med klare skiller mellom formell og uformell læring. I den siste rammeplanen skilles det også mellom læringsformene, men planen påpeker at det ”er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner”, da begge har en pedagogisk hensikt. Den ser fagområdene i forhold til begge læringsformene. (op.cit.p:27)

I den forbindelse er det interessant å se at basiskompetansebegrepet ikke er tilstede i denne planen, på tross av at det ble viet stor oppmerksomhet både i forrige rammeplan, og gjennom konkret arbeid i barnehagene i etterkant. Sosialkompetansebegrepet er imidlertid bevart gjennom formuleringen *"Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap"*. (ibid.) En spørsmål som melder seg er om basiskompetanse har blitt erstattet av et fokus på barns "grunnleggende kunnskap"? Under "fagområdene" heter det at *"Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter."*

Immanensregelen synes i utvikling fra begrepet "basiskompetanse" i rammeplanen av 1995 og til begrepet "grunnleggende kunnskap" i rammeplanen av 2006. Basiskompetansen knyttes i rammeplan av 1995 til utvikling av sosial kompetanse og kommunikasjonsevne, mens "grunnleggende kunnskap" knyttes til prosessmål som "retter seg mot barnas opplevelser og læring". (2006:33) Kunnskapsbegrepet er mer direkte læringspreget enn kompetansebegrepet, noe som blant annet trolig er et uttrykk for at barnehagen siden sist er flyttet fra Barne- og familiedepartementet og til Kunnskapsdepartementet, og dermed ses i lys av å være ledd i utdanningsløpet. Dermed knyttes begreper fra skolen over til barnehagen.

Innføringen av paragraf 3 i barnehageloven av 2006 om barns medvirkning, førte som vi tidligere har omhandlet, til at rammeplanen måtte revideres. Myndighetenes innføring av Barnehagelovens § 3; "barns rett til medvirkning", kan synes som en reaksjon på refleksjonen over barns manglende innflytelse i barnehagehverdagen. (Tholin, K.R, 2007) Det er et sterkt signal at denne retten lovhjemles.

Utgangspunktet for barnehagelovens § 3 om barns rett til medvirkning, er FNs barnekonvensjon om barns rettigheter, som ble lovhjemlet i 2003 i Norsk lov. Barnehageloven retter seg direkte mot artikkel 12, som gir barn rett til å si sin mening. (Op.cit, p:155) Bakgrunnen er deltakelse og innsikt i et demokratisk samfunn.

Begrepet medvirkning forveksles tildels med begrepet medbestemmelse. I

Kunnskapsdepartementets temahefte om barns rett til medvirkning, peker Eide og Winger på viktigheten av fokus på prefikset ”med”. Dette indikerer å bestemme eller ”virke sammen med andre” (2006:39). Tholin hevder at begrepet medbestemmelse, derimot, indirekte ansvarliggjør barn, noe som er uetisk i en barnehagehverdag. (2007:156) Dette mener jeg er viktige presiseringer i forhold til innholdet i medvirkningsretten. Når paragrafen i tillegg gjennom sin formulering, faktisk lovhjemler retten til å ta lite hensyn til innspill fra de minste barna, i stedet for å verne om deres rettigheter, gir dette nok en stemme til at læringsbegrepet gjennom diskursens taktiske polyvalens synes uklart. Det forteller også om et syn på barn som ikke er forenlig med en sosialpedagogisk tradisjon preget av Rousseau og Fröbel, der barn tas på alvor og har egenverdi. En kan undre seg over om dette er paragrafens intensjon, eller om paragrafen er gjennomarbeidet nok?

Ser vi nærmere på selve rammeplanen, er også denne planen delt i tre deler, gjennom barnehagens samfunnsmandat, innhold og planlegging, og samarbeid. I mandatet ble det presisert at den forrige rammeplans prinsipper skulle videreføres, og mål og arbeid med fagområder skulle konkretiseres. Det ble understreket at barnehagens egenart som en base for lek, omsorg og læring for barn i grupper, skulle tydeliggjøres i enda større grad enn tidligere. Rammeplanen skulle dessuten bidra til fokus på god overgang til skolen. Dersom en legger sammen forhold som at barnehagen nå er blitt innlemmet i

Kunnskapsdepartementet, læringsbegrepet blir introdusert i barnehagelov og rammeplan, at man ser til læreplanverket i forbindelse med rammeplanverket, og dessuten fokuserer på smidig overgang til skolen, blir diskursenes taktiske polyvalens klar: Selv om en del av retorikken fokuserer på en sosialpedagogisk tradisjon, så gir føringene en skoleforberedende retning med fokus på kunnskap og et nytteperspektiv i bunn for politikken. Og dette gir vel konsekvenser for læringsbegrepets innhold?

Ser vil til layout og Rammeplanens utseende, er den tekstmessig mye kortere enn den gamle rammeplanen. Mens rammeplanen fra 1996 var på 139 sider, var den nye på 36 rene tekstsider, eller mindre enn 1/3 så lang som forrige rammeplan. Dette forholdet hadde både en hensikt og en virkning.

Målsettingen med den nye planen var at den i mye større grad enn den gamle skulle være et didaktisk verktøy for personalet i barnehagen. Dette ble kanskje også understreket ved at den i motsetning til den gamle rammeplanen, var laget med spiralfjerringbinding, for lett å kunne bla seg fram og tilbake. Intensjonen synes altså å være å lage en direkte, brukervennlig plan. Plastikkomslaget gir indikasjoner på at den er ment brukt i en hverdag preget av barns lek. Tegninger av dyr i ulike farger skiller planen i de ulike delene, og bilder av barn i lek og aktiviteter, illustrerer planen og forteller at barn er i sentrum. Imidlertid går noe tapt i alle disse sidene. Legitimeringen av den pedagogiske virksomheten, synes tilsynelatende å ha mistet sin berettigelse. Begrunnelsen av arbeidsformer og metoder er dermed nesten ikke tilstede i planen. I stedet har man utarbeidet temahefter som skal kompensere for dette, slik vi eksemplifiserte fra temahefte om ”Barns medvirkning”. Hva betyr dette? Man kan hevde at politikken formidler immanensregelen med at barnehagen som pedagogisk institusjon er så veletablert gjennom etablering og utvikling av pedagogisk innhold og arbeidsmåter, at man ikke lenger trenger å gi informasjon, på samme måte som i den forrige planen. I dette ligger det i så fall en anerkjennelse av den sosialpedagogiske tradisjonen, og av det pedagogiske innholdet.

Generelt er fokus gjennom dokumentets retorikk et helhetlig læringssyn, slik som tidligere. Omsorg, lek og læring ses på som sentrale deler av barnehagens innhold. Det kan se ut til at rammeplanen bevisst søker å skjerme om barnehagens egenart som pedagogisk virksomhet. Men på samme tid, er diskursens taktiske polyvalens også at planen i tillegg til å ha et ”her og nå” perspektiv, også har et framtidsperspektiv i form av ”klargjøring til framtidens skoleløp”.

I motsetning til den forrige planen, utvider den nye rammeplanen innholdet fra fem til sju fagområder. Nye fagområder som ”Antall, rom og form”, tydeliggjør den departementale tilhørigheten til Kunnskapsdepartementet og starten på et skoleløp, mens endringer i sammensetning av eksisterende fagområder til en viss grad ser ut til å gjøre det samme.

”Etikk, religion og filosofi,” har blitt til ”Nærmiljø og samfunn”, mens betegningsendringer i fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”, har blitt til ”Kropp, bevegelse og helse”. Også tydeliggjøringen av barnehagens forpliktelse til å utvikle barnas språklige kompetanse, styrker dette forholdet.

Rammeplanen konkretiserer hva et allsidig språkmiljø betyr for de ansatte, når det sier at man skal støtte initiativ fra barna i forhold til å telle, sortere, lese, lekeskrive, samt diktere tekster. (Kunnskapsdepartementet, 2006) Aldri tidligere har det i noe offentlig dokument gått så klart fram at barnehagen skal hjelpe til med å knekke lesekode.

Det som kan synes uklart og noe forvirrende, er at samtidig som disse endringene kan tyde på en nærmere tilknytning til utdanningsløpet, så er det lite fokus på sammenheng og overgang mellom barnehage og skole.

For å trekke ut noen hovedlinjer i rammeplanen, er den preget av sin tilhørighet til Kunnskapsdepartementet og dennes diskurs på flere måter. Rammeplanen vurderes og ses eksempelvis i sammenheng med skolens læreplaner, den utvider fagområdene fra fem til sju, med fokus mot matematikkfaget, gjennom ”antall, rom og form”. Også læringsbegrepets inntreden markerer en tilnærming mot en skoleforberedende orientering. Det er derfor noe overraskende at det fokuseres relativt lite på overgang barnehage- skole.

Innføringen av medvirkningsretten kommenteres i rammeplanen, og bekrefter paragrafen, gjennom å repetere at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet. Dermed blir loven som skulle sikre barnas rett til medvirkning, urettferdig og skjev for de minste, som i lovhjemlet form ikke skal tillegges mye vekt. Dette forteller dermed om et annet syn på barn enn den sosialpedagogiske tradisjonen som rammeplanen ellers fører, gjennom fokus på at barn ”har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt”. Rousseau og Fröbel fokuserte på at barn har egenverdi; ikke at egenverdien øker i takt med alder. Dette indikerer dermed videre at læringsbegrepet i barnehagen er uklart- og spesielt for de minste barna.

Rammeplanen argumenterer imidlertid for at læringsbegrepet nå ses mer helhetlig, i og med at formell og uformell læring gjennomsyrrer de sju fagområdene. Dersom vi ser til immanensregelen ved at basiskompetansebegrepet nå er borte og at et nytt begrep som grunnleggende kunnskap er kommet til, blir den skoleforberedende orienteringen sterkere.

Fram og tilbake er like langt, hevder noen. Andre sier at det er doble distansen. Det kan i hvertfall synes som om rammeplanen både i retorikk og i føringer er uklar på sin identitet og på læringsbegrepet.

4.5 Departemental tilhørighet i perioden 1975-2006, sett i forhold til læringsbegrepet

I løpet av de over tredve årene som har gått siden den første barnehageloven trådte i kraft, har barnehagen vært underlagt ulike departement. I 1975 var barnehagen som institusjon underlagt Forbruker og Administrasjonsdepartementet, under Familie- og Likestillingsavdelingen. Her er barnehagen departementalt sett i forhold til den politiske likestillingskampen som foregikk, der barnehager som nevnt, ble et virkemiddel blant annet for å få en større andel kvinner ut i arbeidsmarkedet. Læringsbegrepet var i barnehageloven fra 1975 fraværende, og barnehagen ble betraktet som en arena der førskolelærerne la til rette for pedagogikk.

Rammeplanen til barnehageloven kom altså første i 1996, tyve år etter lovverket. På tross av dette var det først på begynnelsen av 1990 tallet at politikere for alvor kom på banen med en politisk holdning til behovet for rammeplanverk til barnehageloven av 1975. Grunnlaget ble lagt i Stortingsmelding nr. 8, ”Barnehager mot år 2000” (1987/1988).

Barnehagene var nå underlagt Barne- og Familiedepartementet. Læringsbegrepet var, i tråd med lovverket fra 1975, ikke særskilt behandlet, men satt i sammenheng med et helhetlig læringssyn som så omsorg, lek og læring som deler av dette.

Politikken var på dette tidspunktet, preget av å øke antall barnehageplasser til barn under tre år, brukertilpasninger- det vil si til foreldrenes beste, samt dempe kostnadsveksten som dette medførte. (Barne- og Familiedepartementet, 1998)

Rammeplanen kom året før seksåringene ble flyttet over i skolevesenet. Slik sett kan man på en måte forstå begrunnelsen om å ville dokumentere barnehagepraksisen som udokumentert hadde utviklet seg fra 1975. På den andre siden er det et tankekors at Barne- og familiedepartementet ikke ønsket å gi sterkere føringer i forbindelse med sin egen politikk. Som vi imidlertid har sett, var blant annet konkurransehensyn og økonomisk politikk vektige faktorer i barnehageutviklingen, og dannet en taktisk polyvalens til den sosialpedagogiske diskursen.

I 2005 ble barnehagen som institusjon overført til Kunnskapsdepartementet. Barne- og familiedepartementet hadde i forkant, som vi har omhandlet tidligere, arbeidet mot revisjon av rammeplanen, med klare føringer for videreføring av sentrale prinsipper i rammeplanen av 1996. Imidlertid ønsket man en konkretisering av fagområdene og med dette barnehagens samfunnsmandat. Etter stortingsvalget ble så barnehagen overført til Kunnskapsdepartementet, som så overtok og sluttførte arbeidet, i samme ånd som Barne- og Familiedepartementet hadde startet det.

4.6 Sammendrag av analyse: Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?

Gjennom perspektiver fra den genealogiske metoden, følges trådene fra den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen fra den første barnehageloven i 1975, via rammeplan fra 1995, og ny barnehagelov fra 2006, med tilhørende rammeplan fra samme år.

Læringsbegrepet ses i sammenheng med historisk utvikling av begrepet, preget av diskursen den er en del av til en hver tid. Vi kan med et kritisk blikk se på faktorer som preget læringsbegrepet, se på ulike maktfaktorer og politiske endringer som påvirker utviklingen av begrepet, og slik sett kanskje forstå mer av hvilke betingelser læringsbegrepet har i dag, og om det faktisk skjer en kamp om barnehagens sjel.

Et kritisk blikk på vår historie, gir kan hende nye spørsmål til vår egen samtid, omkring læringsbegrepet. Det gir mulighet for andre refleksjoner og nye spørsmål til framtidig utvikling av læringsbegrepet, dersom vi griper fatt i tankegodset.

Jamfør Foucault finnes det ingen sannheter i en diskurs, ingen ideologier å henge diskursen på som er svaret, med to streker under. I realiteten er vi preget av en kulturell, samfunnsmessig og politisk kontekst, der vi skaper diskurser, som for øyeblikket gir en fungerende ”sannhet”. Denne ”virkeligheten” er imidlertid bare tilstede i øyeblikket, for påvirket av nye diskurser og endringer og maktfaktorer, omskapes den kontinuerlig. Det er også derfor læringsbegrepet gjennom tidene endrer sitt innhold og fokus. Læringsbegrepet må også derfor sees i sammenheng med et teoretisk bakteppe- det landskapet som diskursen lever i. –For det er bare i den sammenhengen at læringsbegrepet gir oss noen mening.

Utgangspunktet for analysen er en uro for om det skjer en instrumentalisering av barnehagen, i form av fokus på økonomi og et nytteperspektiv, der barnet eksempelvis er relevant som ledd i sosial utjevningsspolitikk. Økonomi og nytteaspekter i form av fokus på mål og middel, blir her mer sentralt enn fokus på barnet selv og det pedagogiske innholdet i lovverk og rammeplaner. Dermed blir i såfall også læringsbegrepet påvirket.

Stortingsmelding 41 kommenterer i den anledning at mål for regjeringens utdanningspolitikk er å skape et utdanningssystem som gir like muligheter for læring, utjevner dagens sosiale skjevheter i elevutbytte, vil bidra til ”sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring”. (s:5) Satt på spissen kan en spørre seg om det er skolens manglende kapasitet til å håndtere ønsket sosial utjevning, som nå blir forsert videre nedover i systemet til barnehagesektoren?

Noe av det samme aspektet ser vi i det helt ferske prosjektmandatet ”Oslobarnehagen”. Fokus er barnehagen som læringsarena der man eksempelvis ønsker å innføre resultatmål i norsk, og introduserer samtidig et kvalitetsbegrep som skal justeres etter brukerens behov. Problemet er imidlertid at foreldre anses som primærbruker, og barnet som sekundært i prosjektmandatet.

Den kulturelle kompetansen viser til at før innføringen av Barnehageloven i 1975, da den ble underlagt Forbruker og Administrasjonsdepartementet, hadde pedagogene i stor grad styrt utviklingen av barnehagen som institusjon, og spesielt barnehagens pedagogiske innholdsside i fred for politisk påvirkning. Dette førte til at pedagogene fortsatte en sosialpedagogisk tradisjon, der utgangspunkt var Rousseau og Frøbels tanker om barnets verdi og barndommen som en likeverdig livsfase. Dette medførte et helhetlig læringsbegrep. Også en skoleforberedende tradisjon, med røtter i tanker fra Locke, inspirerte til førskoleforberedende aktiviteter, som et markant innslag i barnehagen, spesielt rettet mot de eldste barna. Pedagogene kunne i stor grad styre utviklingen av innholdssiden i barnehagen, gjennom å ha kontroll på en del av førskolelærerutdanningen, eksempelvis. Slik fikk man utviklet en temmelig enhetlig barnehagepedagogikk og praksis.

Rammeplanen fra 1995 tar utgangspunkt i den sosialpedagogiske tradisjonen, og det helhetlige læringsbegrepet, og kommenterer at en del av målsettingen er å samle og understøtte en eksisterende tradisjon. Dette kan ses som en anerkjennelse av den pedagogiske kompetansen og erfaringen som lå i tradisjonen, gjennom immanensregelen.

Underlagt Barne- og familiedepartementet, fikk nå barnehagen økt fokus som ledd i sysselsettingspolitikken, og her var barnehageutbygging og kostnadsdemping et sentralt virkemiddel. På denne tiden var det fokus på utbygging av barnehage tilbud til barnegruppen under 3 år, som ny brukergruppe. Brukervennlighet i form av plasstilbud i forhold til foreldres behov, synliggjør at foreldrene anses som primærbrukere. Dette kan anses som en taktisk polyvalens, når en ser dette forholdet opp mot retorikkens fokus på barnehagen som en sosialpedagogisk tradisjon, med barnet som primærbruker.

Dette ser vi også når endringen i barnehagegruppens alderssammensetning og tilførsel av en ny aldersgruppe, ikke medfører konsekvenser for rammeplanens omhandling av innholdssiden og læringsbegrepet. Dette indikerer muligens at det var de økonomiske aspektene ved barnehageutbyggingen som ble tillagt vekt, ikke innholdssiden.

I forbindelse med grunnskolereformen i 1997, ble som nevnt seksåringene flyttet over til skolen. Dette hadde i sin tur virkninger for både skolen og barnehagen. For barnehagene medførte dette at personalet nå skulle arbeide med en barnegruppe som totalt sett var enda yngre enn tidligere, og da måtte man finne nye, mer tilpassede pedagogiske arbeidsmåter for å møte barnas behov. Dette ble gjort uten noen form for statlig støtte til eksempelvis økt bemanning. De skoleforberedende aktivitetene som man tidligere hadde gitt førskolebarna tilbud om, falt nå bort. Læringsaspektet må dermed også ha blitt berørt av dette.

Første klasse skulle nå gi seksåringene et pedagogisk tilbud som i innhold og arbeidsmåte skulle bære preg av barnehagepedagogikken. Praksis viste imidlertid at det ikke gikk veldig lang tid før første klasse bar et umiskjennelig skolepreg i arbeidsmåter og læringsmål. Den nyeste skolereformen fra 2006, Kunnskapsløftet, satser i større grad på mer skoleorientert opplæring fra første klasse av.

Barnehagen ble i 2005 underlagt Kunnskapsdepartementet, og ble nå politisk sett på som første trinn i utdanningsstigen. Barnehageloven ble utformet med utgangspunkt i videreføring av den sosialpedagogiske tradisjonen, men med målsetting om konkretisering av fagområder og med dette barnehagens mandat i tråd med immanensregelen. Vi ser også at barnehagene, følger dobbelt betingning ved å etterleve føringene i barnehageloven og rammeplanen av 2006, i form av eksempelvis å tilby skoleforberedende aktiviteter til sine femåringer. Dette mener jeg er et tankekors, og sier noe om at pedagogene og de pedagogiske holdningene blir styrt av en taktisk polyvalens som legitimeres i et helhetlig læringsbegrep, men i føringene rettes mot fagtilnærming, med bakgrunn i eksempelvis sosial utjevningsspolitikk.

Med bakgrunn i førskolelærerens teoretiske kompetanse om barns utvikling og utviklingspsykologi, skulle en tro førskolelærerene ville være de første til å rope ”varsko” når pedagogikken de blir pålagt å følge skyter over mål?

Et femårgammelt barn og et barn på seks år har ikke likt utviklingsmessig og kognitivt modenhetsnivå for å knekke lesekode. Dette forholdet tas ikke til etterretning i barnehageloven og rammeplanen av 2006. Et politisk fokus i forhold til en sosial utjevningsspolitikk, og skolefaglig tilnærming i det nye fagområdet ”antall, rom og form”, kan eksempelvis ligge til grunn for forseringen av skolefaglig orientering i barnehagen, uten refleksjoner rundt forhold som pedagoger har kompetanse på.

Som vi har sett i både lovverk, rammeplaner, men også stortingsmeldinger, gis det pedagogiske begrunnelser basert i en sosialpedagogisk tradisjon, og med et helhetlig læringsbegrep, på en del av føringene. Barnehageloven av 2006 lovhjemlet læringsbegrepet i paragraf 2, og medvirkningsretten i paragraf 3. En taktisk polyvalens er at på tross av denne fokuseringen på barnet i fokus for pedagogikken gjennom en sosialpedagogisk tradisjon, gis føringene av en instrumentell art, som vi har sett, eksempelvis som ledd i sysselsettingspolitikk, sosial utjevning, og kostnadsdemping. Da blir retorikken en skinnpedagogikk, som kamuflerer at pedagogiske begrunnelser for en stor del har fokus på økonomi og nyttegevinst.

Man kan hevde at departementstilhørigheten til Kunnskapsdepartementet i følge immanensregelen på den ene siden gir barnehagen en politisk tyngde som ledd i utdanningsløpet, og fokuserer i den forbindelse i større grad på den skoleforberedende tradisjonen enn tidligere. Samtidig utfordrer den nok samtidig tradisjonelle sosialpedagogiske verdier og arbeidsmåter.

Det er samtidig mange andre politiske faktorer som ser ut til å ligge tungt i bunn for utviklingen av barnehagens pedagogiske innholdsside, og læringsbegrepet. Økonomisk politikk har som vi har omhandlet, tilsynelatende stor påvirkning på det pedagogiske innholdet.

De offentlige styringsmessige reformene, medfører økt fokus på markedsføring og inntjening, og en språklig begrepstilførsel med termer fra økonomi og markedsføring. Internasjonal økonomi influerer også på utviklingen av den norske barnehagepolitikken, noe vi har sett gjennom økt fokus på eksempelvis skolefaglig tilnærming, og ulike observasjonsmetoder og kartleggingsmetoder. Den sosialpedagogiske tradisjonens læringsbegrep, blir i denne taktiske polyvalensen uklart.

5. AVSLUTTENDE KAPITTEL: BARNEHAGENS SJEL

I dagens barnehagelandskap skimter en altså OECDs barnehagepolitikk gjennom ”Starting Strong” 1 og 2, i bakgrunnen for Kunnskapsdepartementets politikk. (2001, 2006)

OECD peker her på de to tradisjonenes utbredelse, gjennom den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende tradisjonen, og kategoriserer Norge som en sosialpedagogisk tradisjon. I stortingsmelding nr. 41, fokuseres det på at OECD har pekt på ulike utfordringer i norsk barnehagesektor framover, deriblant for lav pedagogtetthet og lite langsiktig forskning. Meldingen argumenterer for at man har satt i gang arbeid for å ta fatt i disse ”problemene”, og kan således være en pekepinn på at Karlsens teori om at politikken formes etter OECDs standarder, kan stemme.(2006) – Særlig dersom en ser til at Starting Strong 2, oppsummerer OECD Education Committee sine anbefalinger om barnehagepolitikk i ti punkter, og at norsk barnehagepolitikk i stor grad samsvarer med anbefalingene. Dette forholdet uttrykker Stortingsmeldingen selv. (p:16)

Det er kanskje på tide at førskolelærerne tar tilbake sin pedagogiske autoritet i barnehagelandskapet? Vi vet at pedagogikk ikke skjer i et vakuum. Som Foucault påpeker, endres ”sannheter” over tid, og i forhold til samfunnets endringer, politikk og gjennom maktrelasjoner. Ulike diskurser vil alltid prege vår livsoppfatning, og stadig endres, som en hermeneutisk spiral, som aldri når et sluttpunkt. Med andre ord vil læringsbegrepet til en hver tid preges av forandringer, påvirket av diskursen den er en del av. Det sentrale spørsmålet er etter min mening hvem som skal styre diskursen rundt læringsbegrepet og barnehagens pedagogiske identitet? Skal det eksempelvis være stat, utdanningsinstitusjoner, OECD, eller pedagogene selv?

Pedagogene har tilsynelatende kommet på ”hælen” i forhold til barnehagens utvikling. En del pedagoger sitter tilsynelatende heller som museumsvoktere over sin pedagogiske tilhørighet, enn å gi læringsbegrep og pedagogikk et nytt og gjennomarbeidet innhold, tilpasset dagens pedagogiske landskap.

Med et billedlig uttrykk, kan man si at det bare er pedagogene selv som kan flytte tyngden på beinet fra hælen og framover, og slik feste grepet på marken man trår på.

Det trengs etter min mening en mer kritisk debatt, preget og initiert av pedagogene selv, der målsettingen ikke er å finne fram til en ”sannhet, men selv gi en stemme og et bidrag til diskursen for å tilføre pedagogiske synspunkter og argumentasjoner i forhold til utviklingen av læringsbegrepet. Slik kan man kanskje hindre en for ensidig styring med begrunnelser i økonomiske og andre politiske forhold. Her har pedagogiske forskere også et ansvar i å tilføre diskursen funderte, og selvstendige bidrag som kan gi løft til diskursen med bakgrunn i eksempelvis historiske og samfunnsmessige forhold, politikk og maktfaktorer.

Hovedoverskriften i utdanningsforbundets førskolelærertidsskrift nr. 1, 2011, er at ”Matematikk og naturfag vil ha mer plass i barnehagen”. Vi leser at ”matematikk...begynner i barnehagen”, anført av Sørlandet kompetansesenter og Forum for matematikkmestring. (op.cit.p:7) Blar en om til neste side eksemplifiseres matematikkarbeidet gjennom en barnehage i Verdal. De tok selv kontakt med Høgskolen i Nord Trøndelag med ønske om ”faglig skolering i matematikk”. (op.cit.p:8)

Dette er tilsynelatende i tråd med den nyeste barnehagelovens innføring av det nye fagområdet ”antall, rom og form” og rammeplanen, i fokuset om god overgang til skolen, samt justeringene av andre fagsammensetninger, som retter seg mot skolevesenet. Har imidlertid pedagogene tatt diskursen om hva som er den politiske bakgrunnen og målsetting med dette forholdet, på alvor? Er det slik at pedagogene i dette eksempelet mener de trenger å skolere seg til undervisning i matematikk, for femåringene i barnehagen? –For å skolere barna til skolestart, for å sette det på spissen? - I tråd med en tidlig intervensjonsholdning som stortingsmelding 41 argumenterer at barnehageloven står for? Hvordan definerer pedagogene her læringsbegrepet sitt? Hvilke pedagogiske føringer og målsettinger ligger til grunn? –Hvordan legitimerer de sin pedagogikk?

På lignende måte kan en undre seg over om pedagogene har reflektert grundig over forholdene rundt forsert skolestart og re - innføring av førskoleopplegg med fokus på matematikktilnærming, og arbeid med å knekke lesekode, dit hen noen barnehager tolker lovendringene? Er det slik at pedagogene aksepterer lovverket ureflektert, eller har de tvert imot nettopp gjennomreflektert innholdet, og kommet fram til en pedagogikk og et læringssyn i tråd med dette?

I den norske etterkrigstradisjonen er samarbeid, integrering og trivsel sentrale elementer i barnehagen. Tjeldvoll hevder at trivsel og læring imidlertid ikke nødvendigvis er sammenfallende fenomener. (Bødker, 2005) – Det hjelper altså ikke at barnehagen er full av velmente intensjoner, dersom ikke læringen treffer sin målgruppe.

Vi ser at Rammeplanene stadfester at omsorg og trivsel er sentrale for barns sosioemosjonelle utvikling. Omsorg og trivsel er dessuten også nevnt som delementer i et ”helhetlig” læringsbegrep. Og da står begrepet i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært går på strukturering og formidling av en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom.

Det ser imidlertid ut til at et godt språklig miljø, eksempelvis, har potensiale til å snu et læringsforløp til det bedre for et barn som strever språkmessig. Det er nok også slik at et godt relasjonelt miljø er en grunnleggende forutsetning for læring i utgangspunktet. Det blir imidlertid for enkelt å hevde, slik rammeplanen antyder, at trivsel gir læring. Det blir jo ikke automatisk et godt språkmiljø av trivsel i barnehagen.

Som vi var inne på innledningsvis, er det ikke enkelt å trekke klare slutninger om hvordan læring fortone seg i barnehagen, i og med at læringsbegrepet er uavklart. Førskolelærere som gruppe er uenige om innhold og betydning av begrepene læring, danning og utdanning. Når de også er usikre på skiller mellom formell og uformell læring, og til og med om det er riktig å innføre formell læring i barnehagen, blir det vanskelig å diskutere, men også å forholde seg til begrunnelsene. (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008)

Man kan argumentere for at læring som begrep er kulturrelativt. Vi preges av egen oppvekst, og arbeidsmiljø, og slik former vi vår forståelse av begrepet.

Johansson og Samuelsson har forsket på barns perspektiv på lek og læring. (2009) Barna selv oppfatter at lek hører til i barnehagen, mens læring er skolens domene. Læring blir sett på som ”skolereelatert”, der handling og styrte aktiviteter preger læringen. På den andre siden oppfattes leken som barns frie valg og ulike sosiale aktiviteter. (op.cit.) Dermed ser vi at også barna selv opprettholder ytterpunktene i en sosialpedagogisk og skoleforberedende polarisering.

Vi har sett gjennom lovverk og rammeplaner at polariseringen skjer både gjennom barnehagelovene og rammeplanene, av fagfolk, og tilsynelatende også blant barna selv. Dette betyr at institusjonene barnehage og skole ses på som statiske og naturgitte fenomener, heller enn historiske og kulturelle konstruksjoner. (Utdanningsdepartementet, 2003) Dette er helt i utakt med immanensregelen, som nettopp hevder at kunnskap og politikk forholder seg til hverandre og gjensidig og kontinuerlig påvirker diskursen.

Evalueringsrapporten om innføringen av rammeplanen fra 2006, ”Alle teller mer”, konkluderer med at barnehagen nå teller, måler og verdsetter, i større grad enn tidligere. (Østrem, m.fl, 2009) Diskurspendelen svinger imidlertid i barnehagens læringsdiskurs. TRAS tester (Tidlig registrering av språkutvikling) kan eksemplifisere dette: Tras metoden ble utviklet på begynnelsen av 2000 tallet, på bakgrunn av førskolelæreres ønsker om språkkartlegingsmaterieill, som også kunne være utgangspunkt for henvisning av barn til PPT.

Understøttet av faglitteratur ble metoden utviklet, og er blitt flittig benyttet som språkkartlegingsmateriale i barnehager, landet rundt. Det positive synet på testenes anvendelse ble snudd til kritikk av den samme metoden, og det ble dessuten stilt spørsmål ved selve fokuset på tidlig språkutvikling.

Det kan se ut til at pendelen er i ferd med å svinge tilbake i 2011, dersom en ser til dagsaktuelle artikler med overskrifter som både kritiserer og favoriserer skoleforberedende tiltak i barnehagen, eksemplifisert ved ”IKT styrker barnas lese- og skrivelæring”,(Trageton, 2011) og ”Kartlegging av treåringer et brudd med barnehagens tradisjoner”. (Hennum, 2011)

Innledningsvis illustrerte jeg med prosjektmandatet ”Oslobarnehagen” at læringsbegrepet blir uklart, når pedagoger og økonomer har ulikt utgangspunkt og målsetting med den pedagogiske innholdssiden generelt, og læringsbegrepet, spesielt. Hvem som defineres som brukeren av barnehagen blir her et sentralt syn. Det kan se ut til at barnehagelovene og rammeplanene anser foreldre som primærbrukere og barna som sekundærbrukere. Dette får betydning for læringsbegrepet indirekte, ved at økonomiske og utdanningspolitiske forhold blir tungtveiende argumenter for den pedagogiske innholdssiden. Det indikerer imidlertid trolig også manglende forskning og pedagogisk initierte debatter rundt læringsbegrepet. Som vi har sett, er lovverkets og rammeplanenes historikk, preget av både en sosialpedagogisk tradisjon og en skoleforberedende orientering. Barnehagelandskapet i dag synes preget av mye allmenngyldige slutninger og kvalifisert synsing, i debatten om læringsbegrepets definisjonsmakt.

Det som er sikkert er at med full barnehagedekning, utgjør 1-3 åringer en markant barnegruppe, som stiller nye krav til både kompetanse og profesjonalitet. Språkutvikling, kommunikasjon og kompetanse hos de minste barna, er ulik de eldres. Da må også læringsbegrepet justeres og tilpasses.

Er et av problemene til dagens førskolelærere at de på bakgrunn av en usikker pedagogisk mark å trå på, er usikre på sin faglige identitet? Nørregård- Nilsen hevder at pedagogene både er frustrerte over ikke å få brukt sitt fag tilstrekkelig, ikke bli anerkjent nok, og dessuten er dårlige til å formidle egen viten og holdninger. Deres framtrøden er preget av stor usikkerhet, i følge den danske sosiologen. (2006)

Dersom dette forholdet stemmer også for norske pedagoger, gir det grunn til bekymring. På den annen side, vil det være en naturlig konsekvens av de historiske og nåtidige forholdene vi har skissert rundt læringsbegrep og barnehagens pedagogiske identitet og ståsted i dagens barnehagelandskap.

Førskolelærere trenger legitimitet i samfunnet. For at de skal få en slik posisjon, må de imidlertid ha et gjennomarbeidet og synlig profesjonsspråk.

Formidling av kunnskaper, holdninger og ferdigheter har alltid vært en sentral oppgave for førskolelærere. I både den første og andre rammeplanen, har barnehagen hatt et læringsmandat. Det kalles som vi har sett, et helhetlig lærings- og kunnskapssyn, og knyttes til begrep som omsorg, lek og læring. Vi har sett at barnehagen som læringsarena har endret seg, i og med at innhold, tilknytning og sammenheng med utdanningssystemet er formalisert i rammeplan for barnehage, og læreplan for skolen. Det kan se ut til at politikken nå i større grad regner barnehagen som et ledd i tidlig intervensjon, i forbindelse med barnets utdanningsløp. I en samfunnsøkonomisk diskurs, knyttes trolig barnehagen som institusjon til ideen om sosial utjevning, basert på ulike begrunnelser.

Stortingsmelding 41 ”Kvalitet i barnehagen”, varslet at regjeringen har til hensikt å endre pedagogenes yrkestittel fra førskolelærer til barnehagelærer. (Kunnskapsdepartementet, 2008/9) Begrunnelsen er at ”barnehagelærer er en tittel som viser direkte til profesjonens kompetanseområde og det arbeidslivsområdet utdanningen kvalifiserer for. Samsvar mellom betegnelsen på arbeidslivsområdet og yrkestittelen kan bidra til at barnehagen får en tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet” (p:33) Debatten rundt dette i 2011, viser at det er ulike meninger og argumentasjoner i forhold til endringen, og hva den representerer. Yrkestittelen skal speile profesjonens kompetanseområde og arbeidslivsområde, altså. Er det ikke imidlertid et tankekors at dagens yrkestittel henspiller på barnehagen som en arena for læring før skolestart? Er dette i tråd med den sosialpedagogiske tradisjonen og et helhetlig læringsbegrep? Om man nå endrer yrkestittelen til barnehagelærer, så presiserer yrkestittelen at lærervirksomheten foregår i barnehagen.

Retorikken fører dermed tilsynelatende en skoleforberedende orientering, og setter pedagogrollen i nær forbindelse med en utdanningspolitikk, preget av tidlig intervensjon og kunnskapsfokus. Bør vi lete etter en annen, mer betegnende yrkestittel, som i større grad favner om den sosialpedagogiske arven?

Barnehagen har tradisjon for å skape et læringsmiljø, preget av uformell læring og stort rom for lek. Førskolelærere poengterer ofte at barn lærer gjennom lek. Vet man imidlertid hva barn lærer, kan en spørre seg?

Kofoed hevder at den ”frie” leken dominerer i norske barnehager, og at personalet ofte viser en passiv ”bare se, men ikke røre” holdning til barns lek. (Kofoed, 2007)

Kan dette anses som negativt i forhold til barns læringsprosesser også? Fordi man ikke deltar i det barna er opptatt av? Det vil jo bety at førskolelærerne ikke får oversikt over hvilket innhold man er sammen om og hvordan kunnskaper og ferdigheter hos barna faktisk læres.

Ser en dette opp mot rammeplanen av 2006s syn på barnehagen som en ”lærende organisasjon”, blir læringsbegrepet vanskelig. Hva skal man kommunisere om når heller ikke begrepsapparatet er enhetlig?

Lek og læring må trolig integreres i en aktiv, målstyrt praksis, for å skape et profesjonsorientert innhold. Dette vil imidlertid bety at man frigjør seg fra tradisjonelle begreper og skape nye. Og vi vet at praksis og språk henger sammen. Endring og utvikling skjer ikke uten at pedagoger både blir bevisste på hva man skal ta vare på og forvalte videre i den eksisterende pedagogikken, samt hva man må justere på.

Kan dette gjøres ved å se lek og læring i sammenheng med et dannelsesbegrep? I den nyeste rammeplanen kommenteres det at barnas hensyn til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring, er forutsetninger for barns dannelse. I motsetning til begrep som omsorg, oppdragelse, lek og læring, er imidlertid ikke dannelse utdypet som begrep.

I rapporten ”Klar ferdig gå”, som ble utgitt i 2005, altså før den siste rammeplanen stod ferdig, foreslo man at dannelse skulle være uttrykt eksplisitt i den nye barnehageloven. (Barne- og Familiedepartementet) Dette ble ikke gjennomført i barnehageloven av 2006, men er i dag kommet på plass i lovverket.

Slik jeg ser det gjennomsyrrer danningsbegrepet barnehagen i både barnehagelov, rammeplaner og praksis, gjennom tradisjonene fra Rousseau og Fröbel, med fokus på barndommens egenverdi, lek, læring og omsorg. Er det på denne bakgrunn også naturlig å endre yrkesbetegnelsen til ”barnehagepedagog” og med dette grepet poengtere den sosialpedagogiske tradisjonens fokus på pedagogikkens egenverdi, i et helhetlig, romslig læringsbegrep? Vil det slik framstå som selvstendig og tydelig, nettopp fordi det skiller begrepsapparatet fra skolens, fordi pedagogikken favner om så mange andre faktorer også enn kunnskapsbasert læring?

Lars Løvlie kommenterer i fagtidsskriftet ”Første Steg” nr. 1, 2011, at i det nettopp er i barnehagen at dannelsesperspektivet lever i dag. (Utdanningsforbundet, 2011) Han mener at barnehagen må holde i live kulturarven som går tilbake til Rousseaus Èmile, i møtet med framtiden. (op.cit.p:21)

I vegkrysset mellom en sosialpedagogisk tradisjon, med økt fokus på en skoleforberedende orientering, og påvirkning av økonomisk, politisk utdanningspolitikk, som i stor grad er preget av mål-middel fokus, bør pedagogene selv ta et aktivt grep og velge å lage en ny vei, som tar med seg det gode fra læringsbegrepets tradisjoner, og utvikler en aktiv profesjonell rolle og språk til barnets læringsprosesser. Slik kan kanskje en ny vei bygges ut, og med refleksjon og bevisstgjøring bit for bit etter hvert brolegge barnehagens sjel?

Litteraturliste:

- Andersen, Åkerstrøm, N., 1999: *"Diskursive analysestrategier, Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann"*, København, Nyt fra Samfundsvitenskaberne
- Alvesson, M. og Sköldberg, K., 2008: *"Tolkning og och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod"*, Studentlitteratur, Danmark, Naryana Press
- Bae, B., Eide, B., Winger, N., og Kristoffersen, A., E., 2006: *"Temahefte om barns medvirkning"*, Oslo, Kunnskapsdepartementet
- Balke, E., 1976: *"Barnehagen. Innføring i praktisk førskolepedagogikk"*, Oslo, Cappelen
- Balke, E., 1995: *"Småbarnpedagogikkens historie"*, Oslo, Universitetsforlaget
- Barne- og familiedepartementet, 1992: *"Rammeplan for barnehagen"*, NOU, Oslo
- Barne- og familiedepartementet, 1995: *"Lov 5. mai, 1995 nr. 19 om barnehager"* (Barnehageloven) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Barne- og familiedepartementet, 1995: *"Rammeplan for barnehagen"*, Oslo: Barne- og familiedepartementet, Akademika
- Barne- og familiedepartementet, 1998: *"Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren 1995-97"*, Sluttrapport, Q-0962, Oslo, BDF
- Barne- og familiedepartementet, 2005: *"Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små"*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, Oslo
- Berge, A., og Alvestad, M., 2007: *"Å bygge bro mellom barnehage og skole"*, i: *"Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk"*? Moser, T. og Røthle, M. Oslo, Universitetsforlaget

- Berger, P., L. & Luckmann, T., 1966: *"The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge"*, Harmondsworth, Penguin
- Beronius, M., 1991: *"Genealogi och sociologi"*, Stehag, Symposium
- Bleken, U., 2007: *"Barnehagen i samfunnet"*, i: *"Ny rammeplan-ny barnehagepedagogikk"*? Moser, T. og Røthle, M, Oslo, Universitetsforlaget
- Borg, E., Kristiansen, I-H., Backe-Hansen E. & Backe-Hansen, E., 2008: *"Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt."*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport, 6/2008
- Burr, V., 1995: *"An Introduction to Social Constructionism"*, London, Routhledge
- Bødker, M., 2005: *"Om PISA undersøkelsen og norske skoleforhold. Sår tvil om trivselshypotesen."* I: Drama, 01, 2005
- Cleverley, J. og Phillips, D. C, 1976: *"From Locke to Spock", "Influential Models of the Child in Modern Western Thought"*, Melbourne University Press
- Derrida, J., 1976: *"Of Grammatology"*, Baltimore MD: Johns Hopkins Unicersity Press
- Derrida, J., 1978: *"Writing and Difference"*, London, Routledge
- Familie- forbruker- og Administrasjonsdepartementet, 1982: *"Målrettet arbeid for barnehagen, en håndbok"*, Oslo
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975: *"Lov om barnehager med videre"*, av 6. juni 1975, Oslo, Forbruker og administrasjonsdepartementet

- Foucault, M., 1972: *"The Archaeology of Knowledge"*, New York, Pantheon
- Foucault, M., 1974: *"Overvåking og straff"*, Lund, arkiv 1987
- Foucault, M., 1976: *"Seksualitetens historia"*, vol. 1, "Viljan att veta", Hedemora, Gidlunds
- Foucault, M., 1995: "Seksualitetens historie", i: *"Viljen til viten"*, Gjøvik, Exil
- Gergen, K., J., og Gergen, 2009: *"Social konstruktion, ind i samtalen"*, Århus, Dansk Psykologisk Forlag
- Gundem, B., B., 1990: *"Læreplanpraksis og læreplanteori"*, Oslo, Universitetsforlaget
- Habermas, J., 1987: *"The political Discussion of Modernity: Twelve Lectures"*, Cambridge, Polity
- Heidegger, M., 2001: "Fra Væren og tid", i: Læg Reid, S., og Skorgen, T., (red.): *"Hermeneutisk lesebok"*, Oslo, Spartacus
- Hennum, B., A., 2011: "Kartlegging av treåringer et brudd med barnehagens tradisjoner", i: *Første Steg, Tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, nr. 1/2011, Oslo, Utdanningsforbundet
- Howarth, D., 2005: *"Diskurs, en introduktion"*, København, Hans Reitzels Forlag
- Jansen, T., T., 1999: *"Barnehager- verken eller? Om barnehagens egenart"*, Hovedfagsoppgave, Oslo, Høgskolen i Oslo
- Johansson, J. E., 2007: "Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn, i: *"Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne"*, Steinsholt, K. og Løvlie, L., red, Oslo, Universitetsforlaget

"En kamp om barnehagens sjel? Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen"?

- Johansson, E., og Samuelsson, I. P., 2009: *"Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole"*, Fagbokforlaget, Bergen
- Juell, E., 2010: *"Barnehagen som utdanning"*, Cappelen Dann AS
- Jørgensen, M., W., & Phillips, L., 2000: *"Diskursanaly som teori och metod"*, Lund, Studentlitteratur
- Karlsen, G. E. 2006: *"Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv"*, Oslo, Universitetsforlaget
- Kofoed, T., 2007: *"Barnehagens oppdrag- i et livslangt læringsperspektiv"*, i: *Barnehagen*, 06/2007
- Korsvold, T., 1998: *"For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten"*, Oslo, Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet, 2006, a: *"Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver"*, Oslo, Kunnskapsdepartementet, Akademika
- Kunnskapsdepartementet, 2006, b: *"Læreplan for kunnskapsløftet"* - midlertidig utgave juni 2006, Oslo, Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet, 2008/9: Stortingsmelding nr. 41, *"Kvalitet i barnehagen"*, Oslo, Kunnskapsdepartementet, Akademika
- Laclau, E., og Mouffe, C., 1985: *"Hegemony & Socialist Strategy"*, London, Verso
- Locke, J., 1689/1975: *"An Essay Concerning Human Understanding"*, Oxford, Oxford University Press
- Locke, J., 1690/1890: *"Two treatises of Government."* Cambridge: cambridge University Press
- Merleau-Ponty, M., 1986: *"The visible and the invisible"*, Evanston, Northwestern University Press, 1968

- Moser, T. og Røthle, M., 2007: "Ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer?" I: "Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk"?, Moser, T. og Røthle, M., Oslo, Universitetsforlaget
- Neumann,I, B., 2001: "Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse", Bergen, Fagboklaget
- Nietzsche, F., 1994: "Historiens nytte", Gyldendal
- Nietzsche, F., 1995: "Moralens oprindelse. Et stridsskrift", Det lille forlag, Frederiksberg
- Nørregård-Nielsen, E., 2006: "Pædagoger I skyggen. Om barnehagepædagogers kamp for faglig anerkjendelse", København, Gyldendals Bokklubber
- OECD, 2001: "Starting Strong 1. Early Childhood Education and Care", Paris, Organization for Economic Cooperation and Development
- OECD, 2006: "Starting Strong 2. Early Childhood Education and Care", Paris, Organization for Economic Cooperation and Development
- Oettingen, A., von, 2007: "Jean Jacques Rousseau: Den moderne-paradoksale- oppdragelse", I: "Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne", Steinsholt, K. og Løvlie, L., red, Oslo, Universitetsforlaget
- Peet, R., 1998: "Modern Geographical Thought", Oxford, Blackwell
- Rousseau, J.J, 1997: "Emile eller om oppdragelsen", oversatt fra fransk av Kristen D. Spanggaard, København, Borgens Forlag
- Røthle, M., 2007: "Norsk barnehagepolitikk- et historisk og komparativt perspektiv", i: " Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk"?, Moser, T og Røthle, M, Oslo, Universitetsforlaget
- Smith, M., J, 1998: "Social Science in question", London, Sage

"En kamp om barnehagens sjel? Hvilke betingelser har læringsbegrepet, sett i forhold til den sosialpedagogiske tradisjonen og den skoleforberedende orienteringen?"

- Sosialdepartementet, 1954: "Forskrifter for daginstitusjoner for barn", Oslo
- Steinsholt, K., 2008: "Drømmen om Emile og Sofie, introduksjon til Jean- Jacques Rousseaus oppdragelsestraseer", Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Steinsholt, K., 2007: "John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt", i: "Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne", Steinsholt, K, og Løvlie, L, red., Oslo, Universitetsforlaget
- Søbstad, F., 2007: "Rammeplanen i et kritisk lys", i: "Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?", Moser, T., og Røthle, M., Oslo, Universitetsforlaget
- Trageton, A., 2011: "IKT styrker barnas lese- og skrive læring", i: "Første steg, tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet, Utdanningsforbundet. Oslo
- Tholin, K., R., 2007: "Omsorg og medvirkning- barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen", i: "Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?", Moser, T., og Røthle, M., (red.), Oslo, Universitetsforlaget
- Utdanning, 2011: "Ferdighetskrav inn i barnehagen", i: "Utdanning, 25. mars, 2011, Oslo, Utdanningsforbundet
- Utdanningsforbundet, 2009: "Søgneutvalgets Innstilling", 2003
- Utdanningsforbundet, 2011: "Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager", i: "Første Steg, nr. 1
- Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003: "Bedre føre var enn etter snar? Læring før skolealder", Oslo

Walby, S., 1992:

"Post-post-modernism? Theorizing Social Complexity", I: M., Barrett og A. Phillips, (red.) "*Destabilizing Theory*", Cambridge, Polity Press

Østrem, S., m.fl, 2009:

"*Alle teller mer*", En evaluering av hvordan Rammelan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart, Høgskolen I Vestfold, Tønsberg