

Forord

Min masteroppgave skal leveres, og de siste ord skrives. Kan egentlig en slik oppgave bli ferdig? Hele tiden i dette arbeidet har jeg opplevd nye avstikkere, noen har jeg gått forbi, mens andre har jeg utforsket nærmere. Det er vel det som gjør at dette har vært en spennende, lærerik og utfordrende prosess. I starten fortonte det seg som noe diffust og fremmed, ville jeg klare å finne mine ord og forståelse der ute blant utallig litteratur og dokumenter? Ja, jeg gjorde det, og selv om ord er blitt drøvtygget gang på gang er besvarelsen blitt min.

Å velge et ord fremfor et annet for deretter å sette de sammen til en tekst, er en handling som innebærer et maktspekt. Det som ikke sies er taust, og kan være borte for oss. Det som blir sagt vokser inni oss og blir gradvis den sannheten som vi bærer med oss. Slik blir vår verden til (Min tolkning av Nietzsche i Neumann, 2001, s. 39).

Det har vært godt å ha min veileder, Tora Korsvold, i denne prosessen. Jeg har opplevd henne som tydelig og oppklarende i mange av mine tanker og spørsmål. Jevnlige samtaler har bidratt til en lærerik refleksjonsprosess hos meg, og ført til at arbeidet med oppgaven har gått jevnt og trutt fremover. Takk Tora!

En annen som har stått last og brast ved min side dette året er min kjære Håkon. Tålmodig og oppmuntrende har han hele tiden vært. Når jeg utallige søndager og lørdager satt på lesesalen tok han med seg våre to godgutter ut på tur. Sprudlende fortalte de om klatring i trær, pinner, ekorn og deilig kakao når vi møttes ved dagens slutt. Nå skal jeg også få være med på disse turene!

Isaac og Lucas, nå er mamma endelig ferdig med leksene sine!!

Trondheim, desember 2013

Laila Tjelmeland

Forsidebilde: «Omsorg» av Anne Rødal, gjengitt med tillatelse fra kunstneren.

Sammendrag

Overordnet tema for denne studien er forholdet mellom omsorg og læring. Begrepene har en sentral betydning for barnehagens innhold, også når vi ser tilbake på barnehagens historiske tradisjon.

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan vektlegger rammeplan for barnehagen begrepene omsorg og læring i barnehagen? – Hvordan har forholdet mellom omsorg og læring som begreper utviklet seg siden den første rammeplanen kom i 1996?

For å belyse denne har jeg gjort en kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Norman Faircloughs diskursanalytiske modell. Mitt datagrunnlag har vært de tre rammeplanene for barnehagen fra 1996, 2006 og 2011. En viktig del av konteksten til rammeplanene er utvalgte offentlige rapporter og utredninger. Disse har hatt stor betydning for utviklingen av begrepene omsorg og læring i rammeplanen.

Gjennom mine analyser har jeg funnet ut at barnehagens innhold har gjennomgått en endringsprosess siden den første rammeplanen kom i 1996. Det har vært en gradvis dreining av barnehagen fra å være en sosialpedagogisk tradisjon til å bli en arena for utdanning og forberedelse til videre skolegang. Denne gradvise utviklingen viste i den første rammeplanen en forsiktig implementering av læringsbegrepet, dette tiltok i neste rammeplan hvor det ble mer stuerent å omtale barnehagen som en arena for læring og som en del av utdanningsløpet. Læringsbegrepet har gjennom disse tre rammeplanene fått en sterk stilling, noe som også offentlige rapporter og utredninger har bidratt til. Samtidig som læringsbegrepet er blitt mer akseptert og er det begrepet som definerer barnehagens innhold, har omsorgsbegrepet fått en noe annen utvikling. I den første rammeplanen er barnehagens sosialpolitiske funksjon vektlagt, og omsorgsbegrepets posisjon er som et eget og selvstendig begrep. I den andre rammeplanen opptrer omsorgsbegrepet som en betingelse for læringsbegrepet, begrepenes relasjon til hverandre fremstilles nesten symbiotisk, da begge er avhengig av den andre for å inneha sin eksistens. Denne symbiosen er endret i den siste rammeplanen hvor avhengighetsforholdet er svakere. Mine analyser viser at dette kan gi omsorgsbegrepet en fornyet og sterkere posisjon som et grunnleggende begrep for fremtidens innhold i barnehagen.

INNHold

Innledning.....	1
Problemstilling.....	2
Avgrensning og valg.....	2
Historisk blikk på omsorg og læring i barnehagen.....	3
Forskerrollen.....	7
Vitenskapsfilosofisk ståsted	9
Del I - Teoretisk og metodisk tilnærming	11
Diskursiv tilnærming til feltet.....	11
Diskursanalyse.....	13
Kritisk diskursanalyse	13
Metodisk modell	15
Faircloughs tre-dimensjonale diskursanalytiske modell	15
Tekst.....	15
Diskursiv praksis	15
Sosial praksis.....	16
Del II - Diskursanalyse.....	17
Rammeplanen 1996 (RP 1).....	17
Analyse av diskursiv praksis	17
Tekstanalyse	18
Analyse av sosial praksis.....	21
Rammeplanen 2006 (RP 2).....	23
Analyse av diskursiv praksis	23
Tekstanalyse	25
Analyse av sosial praksis.....	28
Rammeplanen 2011 (RP 3).....	31
Analyse av diskursiv praksis	31
Tekstanalyse	33
Analyse av sosial praksis.....	35
Drøfting og sammenligninger	38
Del III - Avslutning	44
Litteraturliste	47

INNLEDNING

Omsorg er essensielt for menneskets liv, den kan ikke velges bort. Som menneske er vi alltid avhengig av andre mennesker, vi er ikke selvtilstrekkelig. Skal vi overleve trenger vi omsorgen. Behovet for omsorg vil i ulik grad være tilstede hele livet. Opplever vi mestring i livet, reduseres også behovet for omsorg. Når livet butter imot, kjenner vi på vår sårbarhet og vårt behov for omsorg fra de rundt oss (Ruyter & Vetlesen, 2001, s. 27-30). Barndommen preges også av behovet for omsorg. Barnet trenger bekreftelse fra de nære rundt seg for å være i stand til å møte verden. Vetlesen sier at omsorgen er gulvet som støtter oss. Å være tilstede i verden betinger også at verden ser oss, og bekrefter vår tilstedeværelse (ibid.).

I dag går mange barn i barnehagen, den er blitt en viktig del av barndommen. Historisk har barnehagen opphav i to ulike tradisjoner, begge fra 1800-tallet. Den ene som sosial institusjon fra barneasylene, og den andre som en pedagogisk institusjon inspirert av den tyske pedagogen Fröbels pedagogiske ideer på slutten av 1800-tallet (Korsvold, 2005). Etter som behovet for barnehager økte, skjedde det også endringer innad i barnehagen. I lengre perioder ble barnehagen drevet som en idealistisk bevegelse. Den første norske barnehageloven kom i 1975, og slo fast at barnehager skulle være pedagogiske institusjoner. Den sa derimot lite om barnehagens pedagogiske innhold. Dette endret seg da håndboken «Målrettet arbeid i barnehagen» ble gitt ut av Forbruker- og administrasjonsdepartementet i 1982. Håndboken ga retningslinjer for det pedagogiske arbeidet, og lot samtidig omsorg få en sentral plass i barnehagen (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982). Rammeplanen for barnehagen ble lovfestet i 1996 og var en rammeplan for barnehagens innhold (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 7). Ti år senere i 2006, kom neste rammeplan ut, denne fikk navnet «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Rammeplanen for barnehagen, 2006). I 2011 kom en revidert utgave av «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver».

Alle tre rammeplanene omtaler læring og omsorg som to grunnleggende begreper i barnehagen. Begrepene har hele denne tiden fulgt barnehagen, og begrepenes betydning for barnehagen er blitt forstått forskjellig innenfor barnehagefeltet.

Tholin sier i sin artikkel «Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon» at omsorg og læring er forskjellig selv om de begge omtales i det helhetlige læringsynet. Skillet mellom omsorg og læring er blitt større, og hun mener at omsorg berøres mindre i rammeplanen (2006) enn læring. Hun argumenterer for at omsorg bør være overordnet læring, da omsorg utgjør en forutsetning for læring og utvikling (Tholin, 2011).

Broström sier også at det er viktig å ta vare på omsorgsdimensjonen slik at den ikke viker plassen til fordel for læringsaspektet. For å unngå det må omsorgsbegrepet forankres i pedagogisk tenkning og praksis mener han. Han velger derimot å sidestille omsorg og læring ved å benytte begrepet *educare* (Dahlberg & Moss, 2005). Begrepet *educare* er satt sammen av «education» og «care», *educare* rommer både undervisning, oppdragelse og omsorg. Dette mener han er viktig for å unngå skolifisering av barnehagen (Broström, 2009).

PROBLEMSTILLING

I min oppgave vil jeg se nærmere på forholdet mellom omsorg og læring. I rammeplanene uttrykkes det at det er tette bånd mellom disse begrepene, og jeg vil se hvordan dette forholdet balanserer, og har utviklet seg. På bakgrunn av dette er jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan vektlegger rammeplan for barnehagen begrepene omsorg og læring i barnehagen? – Hvordan har forholdet mellom omsorg og læring som begreper utviklet seg siden den første rammeplanen kom i 1996?

Jeg vil undersøke det som står skrevet om læring og omsorg, med utgangspunkt i deres relasjon til hverandre, i rammeplanen for barnehagen. Jeg vil analysere det som står skrevet om læring og omsorg i de tre rammeplanene for barnehagen fra 1996, 2006 og 2011. Disse blir heretter referert til som henholdsvis RP 1, RP 2 og RP 3.

Ved å bruke kritisk diskursanalyse vil jeg synliggjøre hvordan politiske føringer har vektlagt forholdet mellom de ulike diskursene som omsorg og læring representerer i rammeplanen. En diskursanalyse vil også kunne vise hvordan disse begrepene plasserer seg i barnehagens virke gjennom rammeplanen. I lys av den konteksten som dokumentene er blitt til i, og har ført med seg, vil jeg prøve å få en dypere forståelse for hva disse føringene gjør med den posisjonen som læring og omsorg har i barnehagefeltet. En slik analyse vil også bidra til at det er mulig å innta en kritisk iaktakerevne i forhold til hvordan det utøves makt gjennom rammeplanen for barnehagen.

AVGRENSNING OG VALG

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er et omfattende dokument. Rammeplanen skal ifølge barnehageloven gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagen møter barna på mange områder, og rammeplanen skal sikre at det er barnets beste som er det grunnleggende hensynet (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 4).

Rammeplanen trekker frem fire store og sentrale områder for barnehagen. Disse representeres av begrepene omsorg, lek, læring og danning som i rammeplanen sies å være grunnlaget for barnas allsidige utvikling (ibid., s. 11). Jeg vil i min oppgave kun gå inn i begrepene omsorg og læring, og se hvordan relasjonen mellom de to har utviklet seg gjennom de tre rammeplanene.

HISTORISK BLIKK PÅ OMSORG OG LÆRING I BARNEHAGEN

Både omsorg og læring er sentral i barnehagen. Det er grunnleggende å kjenne til barnehagens historie og røtter for å kunne gjøre en analyse av hvordan disse to begrepene vektlegges i rammeplanen (Kjeldstadli, 1999). De historiske røttene er med på å gi en forståelse av dagens bruk av begrepene i barnehagen.

Barneasylene som kom i 1830-årene var et ledd i avskaffelse av fattigdommen. Ved at barna ble skjermet fra farer og tiggung som foregikk ute på gaten hadde man en mulighet til å hjelpe barna til å bli gode samfunnsborgere uten at de var avhengig av hjelp fra fattigvesenet (Korsvold, 2005, s. 51). Hovedvekten var å gi barna et sted å være når deres foreldre var på jobb, samt mat, klær og undervisning. Et av målene med asylene var å høyne de lavere klassers moralske nivå, og hjelpe barna til etter hvert å bli nyttige samfunnsmennesker (Blom, 2004). Skulle man nå et slikt mål måtte man starte med oppdragelse og undervisning av småbarna. Mye av det pedagogiske arbeidet som foregikk i asylene tok utgangspunkt i nytteproduksjon hvor barna deltok i regelmessig arbeid (Korsvold, 2005, s. 53).

Eva-Lena Dahl har gjort en analyse av hvordan den tyske pedagogen Fröbel tenkte omkring omsorgsbegrepet på 1800-tallet. Fröbel så på omsorgen som grunnleggende for barnet og dets senere kunnskapsutvikling. Når barnet er nyfødt er det avgjørende hvordan foreldrene møter barnet og dets utvikling. Barnet representerer fortid, nåtid og fremtid på en gang. Foreldrene kan ikke la barnet være igjen i fortiden, og bli kopier av sine aner. Foreldrene må erkjenne at barnet skal få følge menneskehetens utvikling, barnet innehar både slektens historie, seg selv her og nå, og den utvikling som ligger foran barnet. Fröbel trekker frem betydningen av at foreldrene må se barnet som et subjekt. Den fysiske nærhet er viktig for barnet, men enda viktigere for barnets utvikling er morens psykiske nærhet. Fröbel vektlegger den oppgaven som moren har ved å veilede barnets psykiske helse. Moren skal bade barnet i omsorgsrelasjoner. Dahl sier at omsorgens mål hos Fröbel er å gi barnet tilhørighet i verden og en kunnskap om seg selv (Dahl, 2000).

Noe som skilte Fröbel fra andre var hans interesse i barnet. Han ønsket et alternativ til masseoppdragelsen. Han så sin pedagogikk som en allmenn pedagogisk virksomhet og som et ledd i den nasjonale oppdragelsen. Barnehagen var første ledd i enhetsskolen, barnehagen skulle være en del av et helhetlig oppdragelses- og skolesystem for alle barn (Balke, 1995, s. 92). Etter at asylene ble avviklet, ble det drevet ulike former for barnehager. Fokuset ble mer på omsorg og pass enn på læring. Idealet for barnehagen var det vanlige norske hjem, og husmødre var etterspurt som ansatte i barnehagene (Balke, 1995, s. 243).

Folkebarnehagen som kom i Norge rundt 1920-tallet var etter en idé av Fröbel og hans Kindergarten. Den fikk en stor betydning for vår barnehagetradisjon. Til forskjell fra en del andre europeiske land som hadde mer skolepreg på sin barnehagepedagogikk, ble den nordiske barnehagepedagogikken mer basert på lek og omsorg. Barneasylene og barnehagepedagogikkens ambisjoner ble kombinert ved at tilsyn, omsorg og læring veves sammen til en enhet (Korsvold, 2005, s. 65).

Barnehagen har vært influert av mange ulike læringsteorier, og hvor omsorg har vært sentralt. Noen sentrale læringsteorier er fra Fröbel, Montessori, dialogpedagogikken og fra Reggio Emilia. Disse teoriene innehar både fellestrekk og ulike synspunkter på læring. Felles for dem er at barn er aktive i sin læring. Et viktig skille er respekten for og hensynet en nå tar til barn, i motsetning til tidligere står nå barnets perspektiv i sentrum. Barnets perspektiv og delaktighet er så sentralt og globalt at Samuelsson og Carlsson omtaler det som et paradigmeskifte innenfor førskoleprogrammer (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, & Manger, 2009, s. 45).

Læringsdiskursen i barnehagen og i skolen har vært ulik. I skolen er den gjerne forbundet til strukturert undervisning knyttet til ulike fagkategorier, som for eksempel matematikk, lesing og skriving. Barnehagen har derimot hatt mer fokus på barnets naturlige utvikling i et miljø med tilgjengelige voksne (Alvestad, 2010, s. 101-102). Begrepet helhetlig læring som ble tatt i bruk i håndboka «Målrettet arbeid i barnehagen» i 1982, viser også til dette synet som barnehagen har hatt i forhold til læring. Begrepet søker å favne mer enn at barns læring knyttes til spesielle situasjoner som er ledet av en voksen. Det dreier seg om å la barndommen få være en læringsarena. La barnet få lov til å lære om omgivelsene ved at det selv får være tilstede og erfare samfunnet rundt seg (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, s. 62).

I håndboka «Målrettet arbeid i barnehagen» blir barnehagens oppgaver beskrevet å være både sosialpolitisk og pedagogisk. På slutten av 1980-tallet er det politisk uenighet i forhold til dette. Diskusjonene dreier seg om hvilken funksjon barnehagen skal ha, et supplement til hjemmet, en sosialpolitisk funksjon, eller om den skal ha en pedagogisk funksjon (Hogsnes, 2010, s. 149). Dette blir klarlagt når ny barnehagelov kommer i 1996 hvor det stadfestes at «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet» (Barnehageloven, 1995). På samme tidspunkt kommer rammeplanen og med den viser regjeringen tydelig at det offentlige tar ansvar for barnehagens innhold. Det settes fokus på barnehagen som en læringsarena, hvor læring knyttes opp til konkrete fagområder (Rammeplanen for barnehagen, 1995).

Samtidig som barnehagen fremstilles som en læringsarena i RP 1, omtales også omsorg som en viktig del av barnehagens innhold. Det helhetlige læringsbegrepet er videreført fra håndboka «Målrettet arbeid i barnehagen». I RP 1 omtales det tilsvarende begrepet som et helhetlige syn som favner både omsorg og læring; «Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og må følgelig være nært sammenvevd med omsorg.» (Rammeplanen for barnehagen, 1995 s. 43). Denne tankegangen er tilstede i både RP 1 og RP 2. Den første rammeplanen introduserer fem fagområder i barnehagens innhold. Innenfor disse fagområdene gis et mål for arbeidet i forhold til å fremme barnas utvikling og læring. Fokuset på læring er opprettholdt både i RP 2 og i RP 3. RP 2 har flere fagområder en RP 1, og likheten til de fagene som barna vil møte i skolen er større (Aarre & Blom, 2012, s. 97).

I 2007 skiftet barnehagesektoren departementstilknytning, fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Med St.meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen», ønsker regjeringen å styrke barnehagen som læringsarena. Regjeringen mener at samfunnet i større grad må anerkjenne barnas behov for å lære (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 6).

OECD-rapporten «Starting Strong II» som kom i 2006 viser til undersøkelser som sier at i mange land er det en tendens til at innholdet i pedagogiske planer og metoder i barnehager og skoler nærmer seg hverandre. Ved at fokuset rettes mot barnehagen som en skoleforberedende institusjon, vil vektleggingen av omsorg bli redusert. Rapporten gir støtte til de nordiske landene og deres evne til å vektlegge de sosiale ferdighetene og den helhetlige forståelsen av læring (Aukland, 2010, s. 314). Det er verdt å merke seg at disse undersøkelsene er gjort før 2006 da den nye barnehageloven og rammeplanen ble innført.

Mens samfunnet gir læring i barnehagen mer og mer fokus har det gjennom de siste årene skjedd endringer i synet på barnet, noe som Dion Sommer omtaler som et paradigmeskifte

(Sommer, 2003). Barnet fødes som et subjekt, det er relasjonsorientert og meningsskapende allerede fra fødselen av. Barnet er i stand til å sette egne grenser og gi uttrykk for sine intensjoner (Bae, 2005). James, Jenks og Prout bruker begrepene «human becomings» og «human beings». Når det fokuseres på barnet som noe uferdig, som skal forandres til noe det ikke er, omtales barnet som «human becomings». Når barnet omtales som subjekt er det ikke fokus på barnet som en mangelvare. Barnet er et fullverdig menneske akkurat som det er, og skal behandles med respekt for det medmennesket det er. Dette omtaler de som «human beings» (James, Jenks, & Prout, 1999). Dette synet kommer også til uttrykk i RP 3 hvor barndommen omtales som en livsfase med egenverdi, barndommen er noe som skjer nå, og derfor skal den få ta sin tid (Rammeplan for barnehagen, 2011).

Ut fra synet på barnet som subjekt fremtrer også et sårbart barn. I forhold til den voksne er barnet i et asymmetrisk forhold, hvor den voksnes maktrelasjon til barnet blir tydelig. I omsorgsrelasjonen vil barnet være avhengig av at den voksne opptrer som utøver. Østrem mener at i et slikt forhold er det lite rom for barnets egen fortolkning av relasjonen da barnets perspektiv blir definert utfra dets avhengighet og omsorgsbehov (Østrem, 2012, s. 167).

Det er ikke bare i omsorgsrelasjonen hvor barnets subjektposisjon er utsatt. Rammeplanen betegner barnet som en konsument av kunnskap, en som skal lære, eller en aktør (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 33). I flere offentlige dokumenter defineres også barnehagen som en utdanningsarena for barna (St.meld. nr. 24 (2012-2013), 2013) (St.meld. nr. 24 (2012-2013), 2013). Her synliggjøres den asymmetriske relasjonen mellom barnet og den voksne.

Barnehagens rolle i å definere hvilken kunnskap og forståelser om verden som barna skal møte er klart tilstede. I dette aspektet sier Østrem at barnehagens læringskultur må være åpen for barnas kritiske spørsmål og undrende tanker (Østrem, 2012, s. 139).

Fra å være en sosialpedagogisk tradisjon er barnehagen blitt en mer skoleforberedende tradisjon. Samtidig som barna skal forberedes til en best mulig skolestart, spiller også barnehagen en viktig rolle i utdanningspolitisk sammenheng ifølge Seland. Hun sier videre; «... barna blir objekter som skal tjene andre interesser i samfunnet enn bare å være barn.» (Seland, 2011, s. 20)

BARNEHAGEPOLITISKE ENDRINGER

Utviklingen i barnehagen er blitt påvirket av sin tid. Endringer i samfunnet har også hatt stor betydning for hvordan begrepene omsorg og læring har utviklet seg i barnehagen. Fra å være et knapphetsgode er barnehagen nå blitt et tilbud til alle som ønsker plass. Samfunnet har i økende grad vist mer og mer interesse for barnehagen og dens indre liv. Denne økte interessen for barnehagen kan vi også se i sammenheng med det nyliberalistiske synet som ble tydelig på 1980-tallet. Nyliberalismen er en økonomisk og politisk tenkning som har en målstyringsideologi (Østrem, 2012, s. 140).

Et av målene for regjeringen med St.meld. nr. 41 «Kvalitet i barnehagen» var å tydeliggjøre ambisjonene om barnehagens rolle i samfunnet. Meldingen fremhever at samfunnet vil bli rikere av å satse på barna; «... tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet.» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 5). Selv om denne stortingsmeldingen også fokuserer på enkeltindividets behov, blir det poengtert at samfunnet vil få nødvendig kompetanse tilbake for sine investeringer i individet. På den måten blir barnehagen et redskap for å nå ulike politiske mål, noe som også blir tydeliggjort i rapporten «Klar, ferdig, gå! Tyngre satsning på de små» hvor det blir fremhevet at barnehagen er et viktig virkemiddel i blant annet barnepolitikken, utdanningspolitikken og næringslivspolitikken (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 32).

Å forstå barnehagen som et redskap for å oppnå en samfunnsøkonomisk gevinst står i kontrast til at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Ved å øke fokuset på barnehagen som en læringsarena er det tydelig at regjeringen vektlegger å se på barnehagen som en investering for fremtiden. Regjeringens målsetning for barnehagen kan derfor oppleves noe motstridende.

FORSKERROLLEN

Mitt første bevisste møte med emnene omsorg og læring var da jeg for en del år siden skrev en semesteroppgave om de minste barnas omsorg for hverandre i barnehagen. Jeg gikk på videreutdanning i småbarnspedagogikk, den gang et ganske så nytt fagtilbud. Gjennom den oppgaven fikk jeg virkelig øynene opp for relasjonen mellom omsorg og læring, og hvor forskjellig det kan oppfattes og forstås. Å se hvordan en ettåring kombinerer sin læring med utviklingen av egen omsorgskompetanse har vært en motiverende faktor for meg. Jeg observerte flere ganger på småbarnsavdeling hvordan barna gikk inn i omsorgsrollen overfor hverandre. Små handlinger ble store; Når det oppsto gråt var enkelte raske til å finne en smokk som stoppet tårene og fikk smilet fram, eller å gi en klem som også kunne gjøre

samme nytten. Det var heller ikke uvanlig å se at de kunne delta i gråten med en som var lei seg. Å kommunisere gjennom kroppen forklarer Løkken er de minste barnas måte å forholde seg til verden på (Løkken, 2004, s. 38). De uttrykker sine meninger gjennom handlinger, slik som de utførte omsorgshandlingene i eksemplene over. Her er læring sett i sammenheng med omsorg og barnas utvikling av egen omsorgskompetanse. Læringsbegrepet kan vinkles fra flere sider, og ulike pedagogiske tradisjoner gir også begrepet ulikt innhold.

Omsorgsbegrepet er et kjent og hverdagslig begrep, men det kan også oppleves så stort og vidt at det blir vanskelig å si eksakt hva det innebærer. Når Tholin sier at forholdet mellom barn og voksne skal være likeverdige, og vi vet at relasjonen er asymmetrisk, forstår vi med en gang at den voksne innehar mye makt i kraft av det å være voksen. I tillegg til å være voksen besitter pedagogen både utdanning og erfaring (Tholin, 2003, s. 69). Det hviler et stort ansvar på pedagogen i å håndtere relasjonen i forhold til barna på en god måte.

Som pedagog i flere år har rammeplanen for barnehagen vært et sentralt dokument i min jobb. I denne tiden har jeg gjort meg både tanker og meninger om rammeplanens funksjon. Når jeg nå går inn i dette materialet som forsker blir det viktig for meg å være bevisst min forskerrolle. Jeg har selv valgt mitt forskningsområde, og utfra min nysgjerrighet på feltet, og interesse for omsorg og læring, møter jeg denne oppgaven med min bakgrunn og forforståelse.

Å være menneske er å være i verden med sin forforståelse. Min verden er subjektiv, min «sanne» verden er slik den fremtrer for meg, for andre mennesker vil verden fremtre annerledes. Hermeneutikken har hatt betydning i valget av min forskningsmetode, diskursanalysen. Min forståelse av verden er sentral for den jeg er og den jeg beveger meg mot. Forforståelse kan ifølge Gadamer forklares med den hermeneutiske spiral. Når jeg skal forstå noe nytt møter jeg det med hele meg, og med hele min forforståelse som består av min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. I dette møtet vil det nye bli fortolket og forstått, samtidig som det blir en del av forforståelsen min og følger meg videre i nye møter (Hjardemaal, 2011, s. 193).

Det som er viktig for meg i min forskning er nysgjerrigheten i hvordan enkelte tematikker fremstår som mer riktige og sanne enn andre i rammeplanen. Jørgensen trekker frem det å sette seg selv i parentes når en går inn i diskurser som en selv er en del av og har meninger om (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Samtidig må jeg også ha en balansegang i forhold til objektiviteten som ifølge Tveit er en fiksjon. I alle ledd i en forskningsprosess skjer

det subjektive vurderinger som er gjort av forskeren (Tveit, 2011, s. 174). Postholm sier at som forsker må jeg være meg min forforståelse bevisst. I stedet for å legge den bort, bør jeg synliggjøre den og la min subjektivitet få komme frem. Ved å unngå at min forståelse overskygger mine analyser, skal jeg i stedet la den være med på å gi studiet troverdighet (Postholm, 2010, s. 128).

VITENSKAPSFILOSOFISK STÅSTED

Hvordan vi oppfatter verden er forskjellig fra menneske til menneske. Å forstå verden innebærer at vi har ontologiske og epistemologiske perspektiver. Ontologi stiller spørsmål om hvordan virkeligheten er, og epistemologi går inn på hvordan vi kan få viten om virkeligheten. Sentralt for min oppgave er sosialkonstruktivismen. Her oppfattes mennesket som et aktivt handlende og ansvarlig individ. Kunnskap blir til i møte mellom mennesker i sosial samhandling, og kunnskapen er hele tiden i endring og fornyelse (Postholm, 2010). Når jeg går inn i barns læring er deres perspektiv sentralt, dette gjør også at selv om de deler en sosial praksis vil læring hos dem opptre forskjellig. Et utgangspunkt for barns læring er også å finne i skjæringspunktet mellom individ og miljø (Pramling Samuelsson et al., 2009, s. 22). Det sosiale, kulturelle og historiske som omgir mennesket har stor betydning for menneskets forståelse og oppfattelse.

I sosialkonstruktivismen har språket en sentral betydning, og det er språket som hjelper oss til å forstå hvordan samfunnet er bygd opp og språket styrer vår oppfatning av virkeligheten (Hjardemaal, 2011, s. 208). Siden det handler om individets forståelse av virkeligheten er det ikke mulig å snakke om en egentlig virkelighet da den er en subjektiv fortolkning. For å uttrykke virkeligheten bruker vi språket, da virkeligheten i sosialkonstruktivismen er en språklig konstruksjon (Postholm, 2010, s. 24). Gjennom sosiale relasjoner danner vi vår felles virkelighet, og når vi deler fellesskapet i diskursene forstår vi mer eller mindre hverandres virkeligheter. Vi mennesker kan dele en felles sosial verden med bakgrunn i at det er språket som skaper vår sosiale verden (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18).

Det som vi oppfatter som naturlig og selvfølgelig i samfunnet er med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen menneskeskapt. Gjennom denne retningen kan vi også bevisstgjøre oss i forhold til hvor naturlig vår samfunnsstruktur er (Hjardemaal, 2011, s. 207). Hvordan vi forstår omsorg er avhengig av konteksten vi forstår den i. Min forståelse blir som en narrativ som lyder overbevisende og sann i min forestilling. Jeg kan si at jeg har et relativt syn på

sannheten, og jeg kan heller ikke påberope meg en sannere sannhet enn en annen. Dette betyr ikke at omsorgsbegrepet er forskjellig fra menneske til menneske.

Omsorg kan sees fra ulike posisjoner, Tholin trekker frem det eksistensielle, relasjonelle og det etiske ståstedet (Tholin, 2013, s. 63). For meg er omsorgen som et relasjonelt begrep grunnleggende i mitt vitenskapsfilosofiske ståsted. Jeg tar utgangspunkt i omsorg som noe som binder mennesker sammen. Vetlesen snakker om å holde noe av en annens skjebne i sine hender (Ruyter & Vetlesen, 2001, s.18). Omsorg foregår i fellesskapet og er derfor avhengig av å bli tatt opp i menneskenes virkelighet. Skal omsorg virkeliggjøres blir den hermeneutiske tilnærmingen sentral. Skal jeg handle omsorgsfullt må jeg også ha en forståelse av hvordan den andre har det. Aadland mener det handler om å utvikle sin forforståelse av den andres situasjon (Aadland, 2004, s. 208). Et sentralt punkt for omsorgsrelasjonen er den tosidigheten som Noddings går inn i. En omsorgsrelasjon oppfylles når den som omsorgen er rettet mot responderer og aksepterer omsorgen (Noddings, 2003). Dette fordrer meg som voksen en bevissthet i møtet med barnet, samtidig som jeg er aktiv i min forforståelse.

I relasjonen med barnet er filosofen Martin Bubers «Jeg og Du» (Buber, Simonsen, & Wergeland, 2003) en viktig inspirasjon for meg. Han går inn i det som skjer i møtet mellom menneskene, og hva som skjer i mennesket i slike møter. Som subjekt kan jeg forholde meg til den andre på to måter, enten som et personlig forhold; «jeg-du-forhold» eller som et objektivt forhold; «jeg-det-forhold» (ibid.). For meg er innfallsvinkelen «jeg-du» grunnleggende for både omsorg og læring.

DEL I - TEORETISK OG METODISK TILNÆRMING

Teori og metode henger tett sammen i en diskursanalyse. Teorien kan betraktes som et rammeverk som er til støtte for selve analysen. Når man gjør en diskursanalyse må man akseptere de grunnleggende filosofiske premissene for metoden. Som analytiker er det viktig at en er innforstått med dette, og kjenner til den filosofiske, teoretiske og metodologiske rammen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12).

På bakgrunn av min problemstilling har jeg valgt å bruke en diskursanalytisk tilnærming. Jeg skal gjøre en analyse av «Rammeplan for barnehagen 1996», «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006» og «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2011». Fokus for analysen er begrepene omsorg og læring, og hvordan deres relasjon til hverandre opptrer i rammeplanen. Gjennom en slik analyse vil jeg kunne avdekke hvilke meninger som finnes i disse tre rammeplanene. Ved å se på hvordan dagens tidsdebatt plasserer seg omkring disse diskursene, vil jeg også få et nærmere innsikt i begrepene omsorg og læring.

DISKURSIV TILNÆRMING TIL FELTET

Den diskursive tilnærmingen knyttes til sosialkonstruktivismen gjennom språket. Verden som en sosial konstruksjon oppstår når vi via språket skaper våre representasjoner av virkeligheten. Diskursen synliggjøres gjennom menneskeskapte tekster, handlinger og tegn.

Å betrakte språket som et system uavhengig av hva det refererer til baserer seg på ideer fra lingvisten Ferdinand de Saussure. Verden får betydning for oss gjennom sosiale konvensjoner, ved at vi knytter bestemte ting til bestemte tegn. Dette gjør at vi forstår hverandre når vi kommuniserer, da vi har samme forståelse for de ulike tegnenes mening. Språket struktureres i system på ulike måter, det vil si i ulike diskurser hvor språkets betydning blir ulik fra diskurs til diskurs. Saussure brukte begrepet diskurs om språkbiter som er lengre enn en enkelt setning (Neumann, 2001, s. 18).

En diskurs kan defineres som:

«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.» (Neumann, 2001, s. 18)

Representasjonene danner basisen i diskursens virkelighetskrav. De konkretiserer vår sansning av den fysiske gitte verden. Filosofen Michel Foucault sier derfor at det ikke er mulig å nå en «sann» sannhet, men innenfor en diskurs mener Foucault derimot at det kan oppstå sannhetseffekter. Når vi som individer kan snakke om den samme virkeligheten handler det om at vi er innenfor den samme diskursen og deler denne diskursens sannheter. Foucaults tanker var at diskursen setter regler for hva som gir mening, og for hva som anses som sant eller ikke.

En diskurs vil alltid være utsatt for motstand. Ved for eksempel at diskursens virkelighet fornektes, eller at dens verdigrunnlag sviktes vil diskursen være truet (Neumann, 2001 s. 95). Makten i diskursen opprettholdes av diskursivt arbeid. For å opprettholde diskursens virkelighetsrepresentasjoner foregår det et diskursivt arbeid innad i diskursen, dette arbeidet sørger også for å holde unna representasjoner som strider mot diskursens sannhet. Ved å analysere diskursive prosesser kan man se på hvordan diskursens sannhetseffekter skapes (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 23).

Betydningen av en diskurs samler seg omkring noen nodalpunkter. Et nodalpunkt kan forstås som et sentrum. Det er det begrepet som de andre ordene i diskursen relateres og får sin betydning i forhold til (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37).

De språklige uttrykkene i en diskurs er alltid influert av tidligere tekster som de har hatt en relasjon til, og de påvirker også selv andre tekster, dette kalles for intertekstualitet (Neumann, 2001 s. 178). Går vi videre fra de språklige uttrykkene som påvirker hverandre, kommer vi til diskursene og forholdet dem imellom. På samme måte som i intertekstualitet påvirker også diskursene hverandre, også kalt for interdiskursivitet (ibid.). Diskursene opptrer aldri enkeltvis, de er i konstant kontakt med andre diskurser. Når de hver for seg representerer sin måte å forstå verden på, vil det pågå en diskursiv kamp hvor de kjemper mot hverandre for å oppnå hegemoni. Den som oppnår hegemoni er også den diskursen som innehar mest tyngde i sin sannhet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15).

Et produkt av diskursen er subjektposisjonen. Den oppstår ved at det diskursive tankesettet setter seg i individet, og en kan også si at individet blir interpellert når det knyttes til en subjektposisjon (Neumann, 2001, s. 178). Subjektposisjonen former mennesket på flere måter, den setter forventninger både til hvordan vi skal se oss, tenke og handle (Neumann, 2001, s. 116). Subjektposisjoner blir skapt av alle diskurser og individet vil derfor være fragmentert og inneha mange ulike subjektposisjoner. Når individet opplever at det er en konflikt mellom de

ulike subjektposisjonene det hører til vil det bli nødvendig å ta et valg, enten ubevisst eller bevisst (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 53). De diskursene som rammeplanen innehar er også med på å skape subjektposisjoner, den gir klare retningslinjer for hva som forventes av barnehagen og pedagogen. Ved at rammeplanen definerer hva en barnehage skal inneholde og hva som er viktig, er det også med på å danne innholdet i subjektposisjonen hos pedagogen. På samme måte vil rammeplanenes behandling av begrepene omsorg og læring sette sitt preg på pedagogens subjektposisjon.

DISKURSANALYSE

Målet for en diskursanalyse er ikke å søke sannheten, men å synliggjøre de ulike diskursene og se på hvordan de forklarer verden. Det kan være et stort spenn av forskjellige representasjoner som til enhver tid er med på å utgjøre en diskurs. I en diskursanalyse søkes det å få de ulike representasjonene frem, og sette de opp mot hverandre. Samtidig er det en viktig side ved diskursanalysen å se på hvilke sosiale konsekvenser de ulike diskursive fremstillingene av virkeligheten kan gi (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

Diskursanalyse er en tekstanalytisk metode hvor datagrunnlaget er tekst. Kilden for informasjon er ferdig skrevne tekster eller kunnskap som er akkumulert. Diskursanalyse kan knyttes til kvalitativ metode ved at en kan ha en kvalitativ tilnærming til tekstanalysen hvor man har fokus på hvordan budskapet blir presentert. Når man så samtidig søker å tolke meninger i dette budskapet har man også en hermeneutisk tilnærming.

Diskursanalysen er også sentral dersom vi skal få tak i forståelsen av hva språket betyr for konstruksjonen av kunnskap og virkelighet (Hjardemaal, 2011, s. 208). I en diskursanalyse kombineres analyser av tekst med analyser av kulturen og samfunnet. Når begreper har eksistert over tid har de gjerne hatt skiftende begrepsinnhold. Kjeldstadli trekker frem at det kan være en fare for at begreper lever sine egne liv. Vi bør være bevisst den konteksten de kommer fra, hvilke miljøer og mennesker det var som brukte, skapte og endret begrepene (Kjeldstadli, 1999, s. 184). Å kunne se på sammenhengen mellom tekst og den konteksten som den står i er en viktig del av en diskursanalyse.

KRITISK DISKURSANALYSE

Å være kritisk innebærer å stille spørsmål ved det som er innlysende, få tak på de uproblematiskerte konvensjonene og strukturene. Bruken av språk i diskursen relateres til utøvelsen av makt. Hvordan representasjonene fremstilles kan være både bevisst og ubevisst.

Gjennom en kritisk diskursanalyse søker man å bryte ned diskursen for å finne de underliggende strukturene og se på hvordan teksten er en del av diskursen. I følge Fairclough vil en kritisk diskursanalyse kunne få frem disse strukturene og maktrelasjonene som for mange ofte fremtrer ubevisst (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

Rammeplanen er et dokument som er blitt viktig for barnehagens praksis. Samtidig som barnehagen har påvirket rammeplanens innhold er også barnehagens innhold blitt formet av de ulike rammeplanene siden RP 1 kom i 1996. Jeg har valgt Norman Faircloughs diskursanalytiske tilgang da han både ser på slike prosesser som sentrale utgangspunkt, samtidig som han har et tekstorientert utgangspunkt for sin tilgang (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77).

Den franske filosofen Michel Foucault er sentral innenfor diskursanalysen, og de fleste diskursanalytiske retninger har røtter til hans tenkning og teori (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Foucault mente at sannheten er en diskursiv konstruksjon. Innenfor politiske retninger eksisterer det ulike diskurser som kjemper mot hverandre for å kunne hevde sin sannhet. Det er et mål å kunne avdekke strukturen i slike ulike diskurser. Ifølge Foucault er ikke makt forbeholdt enkeltaktører, staten, eller grupper med bestemte interesser. Den er heller ikke nødvendigvis bare å forstå som undertrykkende, men kan også sees på som produktiv og positiv. Noen av maktens virkninger er hvordan samfunnet blir bygd opp, hvordan viten dannes og subjekter konstitueres ifølge Foucault (ibid., s. 22).

Et formål med en kritisk diskursanalyse er å kunne anvende resultatet til sosial forandring. En kritisk diskursanalyse blir ikke sett på å være politisk nøytral. Den stiller seg ofte på den siden hvor de undertryktes sosiale grupper er å finne (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 76). I møtet med læringsbegrepet som er svært sentralt for barnehagens innhold vil omsorgsbegrepet stille langt svakere i disse tre rammeplanene. Med min diskursanalyse vil jeg forsøke å belyse dette maktforholdet som viser seg mellom disse to begrepene. Det er et mål for den kritiske diskursanalysen å kunne bidra til en sosial forandring, slik at maktforhold i samfunnet kan bli mer jevnbyrdige (ibid.).

METODISK MODELL

FAIRCLOUGHS TRE-DIMENSJONALE DISKURSANALYTISKE MODELL

Som en forskrift til barnehageloven og derfor et lovpålagt dokument har rammeplanen satt sitt preg på den sosiale praksis i barnehagen. Sosiale praksiser formes av sosiale strukturer og maktrelasjoner, samtidig som folk ofte ikke er bevisst disse prosessene. Fairclough ser på diskursen som en viktig form for sosial praksis. Innenfor diskursen blir sosiale relasjoner, identiteter og viten både forandret og reproduisert. På samme tid blir også diskursen påvirket av andre strukturer og sosiale praksiser. Diskursens forhold til andre sosiale dimensjoner er således dialektisk (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77).

Fairclough deler opp diskursen i tre elementer som er tett knyttet sammen: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Alle disse elementene er nødvendig for å kunne utføre en diskursanalyse (Fairclough & Halskov Jensen, 2008, s. 28).

TEKST

Ved å ha fokus på tekstens egenskaper gjøres det en språklig analyse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 94). En slik analyse gir innsikt i hvordan diskursive prosesser kan forstås og identifiseres i aktuelle tekster.

For å kartlegge hvordan diskurser fremstilles via tekst bruker Fairclough ulike redskaper innenfor tekstanalyse. På den måten kan det avdekkes hvordan teksten synliggjør bestemte versjoner av virkeligheten, sosiale identiteter og sosiale relasjoner (ibid., s. 95). En tekst vil alltid være åpen for mange ulike fortolkninger, det vil likevel være et fåtall av disse fortolkingene som synliggjøres. Det er fortolkeren som begrenser tekstens muligheter ved å gi teksten sine meninger og forståelse (Fairclough & Halskov Jensen, 2008, s. 31).

I tekstanalysene av de tre rammeplanene går jeg inn og ser på overordnede begrep, i mine analyser referert til som nodalpunkter. Jeg har også fokus på begrepskonstruksjoner som involverer omsorg og læring.

DISKURSIV PRAKSIS

Bindeleddet mellom teksten og den sosiale praksis er den diskursive praksis. Det er gjennom den at tekster former og formes av sosial praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). I analysen av den diskursive praksis er utgangspunktet prosessene rundt produksjonen av teksten og hvordan teksten konsumeres. En slik analyse vil identifisere hvilke diskurser (interdiskursivitet) og andre tekster (intertekstualitet) som har vært viktige i produksjonen av

den aktuelle teksten (ibid., s. 93). I tillegg til hvordan teksten er blitt produsert er det også nødvendig å se på hvordan teksten blir fortolket. Ulike sosiale kontekster fører også til at teksten konsumeres forskjellig (Fairclough & Halskov Jensen, 2008, s. 36).

Den diskursive praksis har hatt stor betydning for alle de tre rammeplanene. Jeg har valgt å belyse dem fra ulike ståsteder i analysen. I produksjonsprosessene har jeg sett på både etablert praksis i barnehagen, og intertekstualitet. Et annet punkt som har vært sentralt for meg er hvordan regjeringen har utøvd sin makt i produksjonsprosessen.

SOSIAL PRAKSIS

Å se diskursen i forhold til sosial praksis handler om å avdekke relasjonen mellom den diskursive praksis og den diskursordenen som den inngår i (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98). Begrepet diskursorden brukes om en gruppe av diskurser som opptre på samme sosiale område samtidig som de hver for seg har sin mening om hvilket innhold de skal gi dette området (ibid., s. 69).

En analyse av den sosiale praksis vil også kunne kartlegge flere av de kanskje mer ukjente diskursene som den diskursive praksis er innvevd i. I denne analysen vil en også kunne se om det har foregått forandringer, og hvilke konsekvenser den diskursive praksis har ført med seg.

For å belyse den sosiale praksis mener Fairclough at det er nødvendig å trekke inn annen relevant litteratur for å få frem et tverrfaglig perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 78). Ser man diskursen i forhold til politikk kan den også plasseres i en maktforståelse ifølge Fairclough (ibid., s. 45).

I analysen av sosial praksis har jeg gått inn i den maktfaktoren som ligger i subjektimplementeringen, og sett på hvordan forholdet mellom subjektet og rammeplanen arter seg. Jeg har valgt å belyse den sosiale praksis ved å gå inn i ulike offentlige rapporter som danner konteksten for rammeplanene. Jeg har tatt med betraktninger fra den nyliberalistiske diskursen da den har hatt betydning for begrepene omsorg og læring.

DEL II - DISKURSANALYSE

Analysen tar for seg de tre rammeplanene kronologisk. Hver rammeplan blir analysert med utgangspunkt i Faircloughs tre-dimensjonale diskursanalytiske modell. Analysen av den diskursive praksis binder analysene av tekst og sosial praksis sammen, samtidig som den gir en oversiktlig inngangsvinkel til dokumentet som er nyttig å ha i møtet med de to andre analysene. Jeg har derfor valgt å la den diskursive analysedelen komme først, deretter tekstanalysen og til slutt analysen av den sosiale praksis.

RAMMEPLANEN 1996 (RP 1)

RP 1 legger opp til å være et arbeidsdokument for personalet i barnehagen som skal bidra til et innhold basert på en læringsdiskurs hvor omsorg blir forstått å fremme læring. Jeg har i analysen av denne rammeplanen valgt å se nærmere på hvordan læringsdiskursen bygges opp. Planen viser en noe forskjellig, men samtidig en parallell fremstilling av begrepene omsorg og læring.

ANALYSE AV DISKURSIV PRAKSIS

I 1990 ble et barnehageutvalg utnevnt av Familie- og forbrukerdepartementet. Med utgangspunkt i et mandat gitt av regjeringen utarbeidet det et utkast til den første rammeplanen for barnehagen. I denne analysen av diskursiv praksis vil jeg se nærmere på hvordan den etablerte praksis i barnehagen påvirket innholdet i RP 1. Jeg går også noe inn i drøftingen som regjeringen la opp til angående barnehagens funksjon som en omsorgsinstitusjon og som en lærings- og utviklingsarena (Bleken, 1992, s. 7). Det kan tolkes som at departementet ønsket en tydeliggjøring av barnehagens funksjonsområde. Barnehagens løp mot dagens tid ser vi legges her. Mandatet til barnehageutvalget inneholdt flere punkter som viste regjeringens føringer for en mer læringsorientert barnehage. Et av disse punktene var at det skulle skapes kontinuitet mellom barnehage og skole (ibid.). RP 1 sier at «Barnehagen kan ses som en del av det totale utdanningssystemet, selv om den er en frivillig del.» (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 18).

Intertekstuel knyttes RP 1 til «Mønsterplanen for grunnskolen -85» (M85), utvalget uttalte også eksplisitt at dette dokumentet ble brukt i utformingen av RP 1 (ibid., s. 8). RP 1 innfører fem fagområder som er sammenfallende med tilsvarende i M85 (Mønsterplan for grunnskolen, 1986). Rammeplanen omtaler arbeidet med fagområdene ved å si at «alle barnehagebarn skal få erfaringer fra alle de fem fagområdene i løpet av et år.» (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 55).

RP 1 beskriver forholdet mellom omsorg og læring på en liknende måte som M85. Læring i barnehagen er avhengig av hvordan personalets arbeid er preget av omsorg (ibid., s. 43). M85 sier at skolens omsorg for elevene vil gi en trygghet som vil fremme læring hos elevene; «Et trygt læringsmiljø er en forutsetning for et godt læringsresultat.» (Mønsterplan for grunnskolen, 1986, s. 14).

I utarbeidelsen av forslaget ble ulike årsplaner fra hele landet gjennomgått. Utvalget så også på rapporter fra lokale utviklingsarbeid fra flere barnehager (Bleken, 1992, s. 8). Utvalget plukket sitt materiale ut fra barnehagenes egne dokumenter, på den måten hadde de også mulighet til å velge bort dersom det var noe som de ikke ønsket å sette fokus på. Selv om den for barnehageansatte opplevdes som en bekreftelse av barnehagens praksis, er den virkeligheten som RP 1 synliggjør utvalgets sannhet om barnehagen. RP 1 gir dermed klare føringer for hvilken retning departementet vil at barnehagen skal følge.

Den eksisterende praksis i barnehagen hadde en stor betydning for utformingen av RP 1 på flere områder. Av arbeidsgruppens medlemmer var flertallet fra barnehagefeltet. RP 1 er nesten ordrett likt forslaget fra arbeidsgruppen. Dette kan tolkes som en respekt for barnehagens praksis, samtidig kan det også tolkes som et smart grep, da en plan som oppleves gjenkjennbar for personalet i barnehagen lettere vil kunne implementeres i barnehagefeltet uten motstand.

TEKSTANALYSE

Det helhetlige læringsbegrepet brukes som et fundament i RP 1, og opptrer samtidig som et nodalpunkt for læringsdiskursen. I min tekstanalyse av RP 1 vil jeg gå dypere inn i dette begrepet da mye av planens innhold dreier seg om å beskrive og forklare hva som ligger i det. Gjennom det helhetlige læringsbegrepet blir omsorg og læring satt i en relasjon. Jeg går også nærmere inn i de ulike innfallsvinklene som RP 1 har til omsorgsbegrepet. Selv om omsorgsbegrepet knyttes til læring blir det også behandlet som et selvstendig begrep.

Rammeplanens innledning er en redegjørelse av planens bakgrunn og hvilken hensikt den har. Den fremhever at både mål og rammer er forpliktende for personalet i barnehagen, samtidig som det ikke er gitt noen klare instruksjoner. Det er en viss grad av frihet innenfor gitte grenser. Personalet må forholde seg til disse grensene som planen trekker opp, både direkte og indirekte. Begrepet rammeplan står for et mangfold med flere valgmuligheter for de som bruker planen ifølge Rønning (2013, s. 14).

Det skisseres opp hva barnehagens pedagogiske innhold skal være. I denne opplistingen trer læringsdiskursen frem. Det vises til forpliktende mål og spesifisering av fem fagområder. Læringsbegrepet uttrykkes ikke eksplisitt gjennom hele planen, det kommer mer til syne gjennom ordvalg som assosieres med læring, slik som pedagogisk tilrettelagt virksomhet, rammeplan, årsplan, forpliktende mål og fagområder. Disse ordene gir en klar indikasjon på at læring er en sentral del av planen. Fagområdenes titler gir også assosiasjoner til læring og skole. I skolen brukes begrepet fagområde om et kunnskapsområde som elevene skal undervises i med utgangspunkt i en fagplan (Mønsterplan for grunnskolen, 1986, s. 34).

RP 1 bruker det helhetlige læringsbegrepet for å få frem at det ikke er snakk om en pedagogisk virksomhet hvor det handler om å formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 43). Likevel gir rammeplanen implisitt et bilde av barnehagen som formidler av kunnskap på lik linje med skolen siden planen har et grunnleggende fokus på læringsbegrepet. Dette synliggjøres også ved at planen deler læringsbegrepet inn i formell og uformell læring. Formell læring bærer preg av en organisert ramme med et tydelig mål for aktiviteten (ibid., s. 41). Uformell læring defineres å være spontan og ikke planlagt (ibid., s. 40).

Omsorg knyttes mer til den uformelle læringen som foregår i hverdagsaktivitetene. Til tross for inndelingen i formell og uformell læring advarer RP 1 mot å legge for stor vekt på den formelle læringen hos barn under skolealder. RP 1 fremhever at det er den læringen som skjer hos barna i de daglige samværs- og omsorgssituasjonene som er viktige i utviklingen av deres grunnleggende kompetanse (ibid., s. 46).

Omsorgsbegrepet fremstilles som å være en betingelse for at det skal skje læring. Omsorgen som omtales i forhold til barns læring er den voksnes omsorgsholdninger. Kvaliteten på den omsorgen som preger relasjonen med barna og miljøet i barnehagen er avgjørende for barnas læring (ibid., s. 43). Denne relasjonen mellom barn og voksne er basis, barnets liv i barnehagen skal være grunnleggende trygg og omsorgsevnen hos den voksne er sentral (ibid., s. 41). Når RP 1 går inn i begrepet omsorg blir det i sterkere grad knyttet til handling enn til relasjon, «Med omsorg menes oftest omsorgsarbeid, særlig alt arbeid knyttet til stell av barn.» (ibid., s. 42). Når også RP 1 knytter omsorg opp mot oppdragelse og tilsyn gir det en forståelse av at begrepet oppfattes som en enveis-prosess. Omsorg blir gitt av den voksne til barnet. Definisjonsmakten om handlingen er omsorgsrelatert eller ikke ligger til den voksne. Tholin beskriver dette som en tradisjonell måte å tenke om omsorg på (Tholin, 2003, s. 20).

Dette endrer seg i RP 2, hvor omsorg hovedsakelig blir definert som et relasjonelt begrep (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 25).

Rammeplanen trekker frem en del kvaliteter ved den omsorgsfulle voksne, disse kvalitetene kan også forstås som krav til den voksne i møtet med barna (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 41). På den måten er begrepet omsorgsfull et paraplybegrep som inneholder flere kvaliteter som foretrekkes hos den voksne. Det å være tolerant, anerkjennende, empatisk, ha gode kommunikasjonsevner med barn, og å inneha kunnskap om hvordan en kan bidra til barns kognitive utvikling blir sentrale kvaliteter hos den voksne i møtet med det lærelystne barnet (ibid.).

Når RP 1 gjør rede for barnehagens historiske tradisjon er det omsorgsbegrepet som blir eksplisitt historisk plassert. Det vises til den ubrutte tradisjonen fra asylene til dagens barnehage (Rammeplanen for barnehagen, 1995 s. 13). Planen beskriver omsorgen som et grunnleggende behov for barnets liv. Ved å gi omsorgsbegrepet en historisk forankring gir det inntrykk av at omsorgsbegrepet er sentralt og viktig for barnehagens grunnlag. I begge av barnehagens tradisjoner er læringsaspektet tilstede, men får en mer indirekte plassering i den historiske gjennomgangen.

Selv med et helhetlig læringsbegrep som utgangspunkt blir læringsbegrepet i planen flere steder delvis tilslørt og delvis utdypet uten at begrepet nevnes eksplisitt. Med formuleringen «... å forme menneskene som skal vokse inn i samfunnet.» (ibid., s. 19) uttrykker RP 1 at barnehagen er med på å løse viktige samfunnsoppgaver. Læring knyttes til samfunnets fremtid, hvor dets eksistens er avhengig av at mennesket går inn i de roller og forventninger som er satt. Begrepet «å forme» brukes som en metafor for å lære. RP 1 sier at barnehagen også skal ta hensyn til fremtidige behov i arbeidsmarkedet (ibid., s. 37). Dette har innvirkning på læringsbegrepet i barnehagen. Det setter føringer for hva barna skal lære og hva som skal styre barnas læringsprosesser.

RP 1 viderefører debatten om barnehagens rolle som lærings- og utdanningsinstitusjon og omsorgsinstitusjon. Omsorgsbegrepet er tydelig tilstede i planen, i starten av dokumentet opptrer det i stor grad som et selvstendig begrep. Utover i planen relateres det mer i forhold til læringsbegrepet, og da hovedsakelig som en betingelse for læring. Gjennom hele dokumentet er det et tydelig fokus på læring i barnehagen, til tross for ordvalg som gjør at læringsdiskursen kan oppfattes noe diffus og vag.

ANALYSE AV SOSIAL PRAKSIS

Da RP 1 kom ut i 1996 ble den godt mottatt av barnehagemiljøet (Bleken, 2007, s. 34), og flere barnehageansatte opplevde den som en synliggjøring av praksis (Moser & Röhle, 2007). I analysen av sosial praksis vil jeg gå nærmere inn i hvordan RP 1 ble mottatt, og hvilken betydning den hadde for begrepene omsorg og læring.

Det som skiller denne rammeplanen fra de neste er at den erstattet ingen tidligere planer. Eksisterende praksis var et sentralt utgangspunkt for planen. For personalet i barnehagen ble den definert som et arbeidsredskap (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 8), og en evalueringen i etterkant viste at RP 1 førte til en større bevissthet blant personalet, både i valg av innhold og arbeidsmåter. Målene i planen opplevdes som en forpliktelse og førte til at personalet arbeidet mer i tråd med disse (Retvedt, Aasen, & Skoug, 1999, s. 167 og 168).

RP 1 hadde en stor målgruppe, den var ment for både kommunen, barnehageeiere, foreldre og foresatte, og personalet i barnehagen (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 7 og 8). Når en plan rettes mot mange ulike grupper kan det gjøre at planen blir mer generell, og ikke så tydelig som den kunne ha blitt dersom den hadde vært rettet mer mot en spesifikk gruppe, for eksempel det pedagogiske personalet i barnehagen (Rønning, 2013, s. 21). Flere ulike aktører i målgruppen kan også føre til at rammeplanen får en mer uklar betydning for den enkelte leser ifølge Gudem (Rønning, 2013, s. 21).

Innad i de enkelte barnehagene oppsto det forskjeller hos personalet i hvordan rammeplanen kom til uttrykk i praksis. Dette begrunnes med at planen ble tolket og forstått på forskjellige måter. For omsorgs- og læringsbegrepet fikk dette betydning da assistentene i større grad enn de pedagogiske lederne opplevde at det ble stilt økte krav til dem som omsorgspersoner (Retvedt et al., 1999, s. 77).

Som et dokument er RP 1 med på å standardisere hvordan barnehagen skal være. Ved å beskrive mål, arbeidsmåter, verdier og holdninger for barnehagens innhold kan RP 1 oppfattes som bærer av barnehagens sannhet, planens innhold oppfattes som normalt, og den viser praksis slik den er. Den viser diskursen som en maktfaktor hvor de involverte ubevisst blir utsatt for diskursens maktpåvirkning. RP 1 ble utformet med utgangspunkt i praksis. Når rammeplanen ble tatt i bruk ble den av barnehageansatte opplevd som et dokument som uttrykte barnehagens sannhet. Dette viser diskursens makt hvor de involverte ubevisst kan bli utsatt for diskursens maktpåvirkning (Neumann, 2001, s. 168).

Bleken omtaler utgivelsen av RP 1 som et etterlengtet dokument, hvor barnehagen endelig fikk sitt samfunnsmandat (Bleken, 2007, s. 35). Planen fikk stor innvirkning på pedagogens rolle i barnehagen og ga stor oppmerksomhet omkring kvaliteten i barnehagen. Til tross for et faglig oppsving for barnehagen stiller Bleken spørsmål om det faglige innhold som det oppsvinget fikk i barnehagen. RP 1 hadde et tydelig fokus på læringsbegrepet, men denne ser ikke ut til å ha truffet praksis som hensikten med planen var ut fra den vektleggingen av læringsdiskursen planen hadde. Førskolelærerne tok mer tak i utviklingen av barnas sosiale kompetanse (ibid.). Dette viser hvor stor betydning fortolkningen i den diskursive praksis har for den sosiale praksis. For begrepene omsorg og læring kan dette tolkes dit at omsorgsbegrepet sto sterkt i barnehagen forut RP 1. Selv med den vektleggingen som læringsdiskursen fikk gjennom RP 1 tar endringer tid. Diskursen produserer subjektposisjoner, og dette viser at subjektet må gjøre valg når flere, og motstridende diskurser opptrer samtidig.

I RP 1 opptrer læringsbegrepet hegemonisk. RP 1 tar utgangspunkt i læring og knytter resten av barnehagens innhold opp mot dette begrepet. Gjennom hele rammeplanen er læringsbegrepet sentralt, dette uttrykkes både direkte og implisitt som vist under avsnittet om tekstanalysen. Hegemoni bidrar til å skape diskursive forandringer (Fairclough & Halskov Jensen, 2008 s. 52).

RAMMEPLANEN 2006 (RP 2)

Barnehagen knyttes enda tettere til skolen i den reviderte rammeplanen som kommer ut i 2006. Det tydeliggjøres mer at barnehagen er skoleforberedende og fagområdene tilpasses de tilsvarende i småskoletrinnet. Det blir sagt at grunnlaget for barnas læring starter allerede i barnehagen. Ved å legge oppmerksomheten mot tiden før skolealder, blir grunnlaget for god læring lagt for barnas videre skolegang (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). I denne analysen velger jeg å gå inn i den tydeligere læringsdiskursen som nå viser seg. Jeg vil særlig undersøke hvordan omsorgsbegrepet knyttes til læringsbegrepet. Et diskursivt arbeid kan skje på flere arenaer. Jeg går også kort inn i andre offentlige dokumenters betydning for omsorgs- og læringsbegrepet i rammeplanen.

ANALYSE AV DISKURSIV PRAKSIS

I 2004 ble det nedsatt en arbeidsgruppe av Barne- og familiedepartementet hvor formålet var å revidere RP 1. I analysen av den diskursive praksis velger jeg å gå dypere inn i hvordan teksten ble til. Spesielt vil jeg se på forskjellene mellom forslaget fra arbeidsgruppen og den endelige RP 2.

Mandatet til arbeidsgruppen var å ta utgangspunkt i den nye barnehageloven som var under utarbeiding, samt å videreføre sentrale prinsipper i den eksisterende rammeplanen.

Utformingen av en slik plan kan skape både politisk og faglig uenighet (Rønning, 2013, s. 15). Den situasjonen opplevde arbeidsgruppen under arbeidet med forslaget, da de endte opp med å levere to forslag, et flertalls- og et mindretallsforslag. Mindretallet i arbeidsgruppen var uenig i vektleggingen av læringsbegrepet som flertallet gikk for. Med bruk av læringsmål i rammeplanen mente de at det ville bli et sterkere fokus på læringsbegrepet, og fokuset på barnehagens innhold ville dreie seg mer i forhold til læring og mindre på omsorg og oppdragelse (Fra arbeidsgruppens forslag til RP 2, s. XI). Når jeg refererer til dette forslaget videre i min analyse tar jeg utgangspunkt i flertallets innstilling.

Arbeidsgruppen hadde i sitt forslag til RP 2 ideer og intensjoner om barnehagens innhold. RP2 kan betraktes som et politisk dokument. Det ble gjort flere endringer i prosessen fra det innleverte forslaget til den ferdige RP 2. Spesielt er disse endringene tydelige for begrepene omsorg og læring. Denne endringsprosessen ser ut til å ha vært preget av flere syn og kompromisser, noe som Rønning mener kan bidra til en vag og utydelig plan som blir vanskelig å forstå for de som skal bruke den (Rønning, 2013, s. 16).

RP 2 gir begge begrepene omsorg og læring en mindre selvstendig posisjon enn hva de hadde i forslaget fra arbeidsgruppen. Et av punktene i mandatet var at rammeplanen skulle «- ha et helhetlig perspektiv på omsorg og læring» (Moser, 2005, s. 1). I mandatet blir begrepene sidestilt, omsorg er ikke underordnet læring slik jeg senere viser til i tekstanalysen av RP 2. Mandatets vektlegging av læringsbegrepets betydning virker noe diffus. Læringsbegrepet omtales mer indirekte. Som en grunn for revideringen av RP 1 ble det vist til ulike utredninger og offentlige dokumenter som uttaler at barnehagen er et godt grunnlag for livslang læring (ibid.). Mandatet sier også at det skal tas hensyn til nyere forskning om små barns læring, samt at det skal opprettes mål i arbeidet med fagområder (Moser, 2005). Disse retningslinjene signaliserer at det blir gitt vide rammer for arbeidsgruppen i hvordan den kan forstå vektleggingen av begrepene omsorg og læring. Likevel kan retningslinjene også forstås begrensende da disse ligger innenfor en læringsdiskurs.

I forslaget blir omsorg viet et eget kapittel. Der blir omsorgsbegrepet gjort rede for, og belyst fra ulike synsvinkler. Slik er også omsorgsbegrepet behandlet i RP 2. I forslaget har omsorg og læring likevel ikke den tette koblingen som de har i den ferdige utgaven av RP 2. I arbeidsgruppens forslag blir det sagt at «Barna vil oppleve kunnskap på en helhetlig måte ...» (Moser, 2005, s. 26). RP 2 tar utgangspunkt i læringsbegrepet og knytter det opp mot andre begrep, «Læring ... er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg.» (Rammeplanen for barnehagen, 2006). Omsorgens betydning for læring er ikke så fremtreden i forslaget som den er i RP 2. Måten disse to begrepene blir omtalt, både hver for seg og i forhold til hverandre i forslaget, endres i den ferdige rammeplanen. Overføringen av barnehagene til Kunnskapsdepartementet i 2006 kan være en av forklaringene til hvorfor arbeidsgruppens forslag til ny rammeplan ble endret med en sterkere dreining mot en læringsdiskurs i barnehagene.

Med utgangspunkt i barnehagens samfunnsmandat beskrives barnehagen i RP 2 som et omsorgs- og læringsmiljø. Når barnehagen deles inn i disse to miljøene, deles den også inn i to ulike diskurser. Den ene som en pedagogisk institusjon som kan knyttes til læringsdiskursen, og den andre som et velferdstilbud for foreldrene som kan knyttes til omsorgsdiskursen. Denne oppdelingen viser også barnehagens historiske opphav i to tradisjoner, den pedagogiske med ideer fra Fröbel, og den sosialpolitiske med bakgrunn fra barneasylene. I RP 2 blir disse to tradisjonene lite omtalt skriftlig, de synliggjøres mer gjennom hvordan disse to miljøene omtales.

Det intertekstuelle forholdet til RP 1 er tydelig da RP 2 er en revidering av RP 1. Mandatet la føringer for hvilke dokumenter som skulle ligge til grunn for forslaget til ny RP 2. Både nyere forskning om små barns sosialisering og læring, og dokumentet «Klar, ferdig gå. Tyngre satsning på de små», ble trukket frem som sentrale grunnlag for forslaget. Det forelå ingen føringer for hvordan arbeidsgruppen skulle forholde seg til skolens styringsdokumenter. Det ble derimot sagt at rammeplanen skulle «bidra til en god overgang mellom barnehage og skole», og det skulle utarbeides mål i forhold til fagområdene i rammeplanen (Moser, 2005, s. II). I arbeidsutvalgets forslag blir ikke den tette forbindelsen mellom barnehage og skole vektlagt, det går i stedet mer inn på barnehagen som en egen og selvstendig læringsarena. I forhold til arbeidsutvalgets forslag har den endelige rammeplanen et klarere fokus på læringsdiskursen og barnehagens rolle i forhold til skolen.

Utformingen av RP 2 viser tydelig hvordan regjeringen styrker læringsdiskursen i barnehagen. Flere av de endringene som ble utført gjorde omsorgsbegrepet svakere som et selvstendig begrep samtidig som læringsbegrepet ble løftet opp.

RP 2 plasserer omsorgsbegrepet inn i læringsdiskursen som en viktig forutsetning for kvaliteten på barnas læring. Det skjer en økt bevissthet for omsorgen som et virkemiddel, til tross for at RP 2 tydelig fremhever at «Omsorg har verdi i seg selv.» (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 25).

TEKSTANALYSE

I tekstanalysen undersøker jeg hvordan begrepene omsorg og læring fremtrer med utgangspunkt i regjeringens diskursive arbeid med å styrke læringsdiskursen.

Det helhetlige læringssynet presenteres som et grunnleggende syn. Dette helhetlige læringssynet skal danne basisen for barnehagens innhold (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 5). Å ha et læringssyn kan forstås som en forventet pedagogisk holdning hos personalet i barnehagen. De tre sentrale delene som dette læringssynet inndeles i forhold til, er omsorg, lek og læring.

Når rammeplanen i innledningen sammenfatter hva en barnehage er og hva den skal inneholde fremstår begrepet læring som et nodalpunkt. Læring blir et begrep som flere av de andre begrepene i rammeplanen blir relatert til. Sammen er disse begrepene med på å styrke læringsdiskursen. Setningsdelene «Barnehagens innhold skal bygge på det helhetlige læringssyn....», «...barnehagens læringsmiljø», og «barnehagens særegenhet som pedagogisk

virksomhet» er også med på å styrke læringsdiskursen. (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 5)

Omsorg blir beskrevet å være en sentral del av dette læringssynet, samtidig blir også den voksnes ferdigheter i å møte barna beskrevet å være betydningsfull. Det siste punktet kan knyttes til betydningen av den voksnes omsorgsfulle væremåte i relasjonen med barna som rammeplanen går dypere inn i lenger bak i dokumentet. Innledningen har derimot flere ord hvis kontekstuelle rammer gir assosiasjoner til læring, slik som kompetanse, fagområder, årsplan, planlegging, dokumentasjon og vurdering.

Rammeplanen bruker begrepet «barnehagens samfunnsmandat» for å utdype barnehagelovens formålsparagraf. Begrepet kan tolkes ut fra at barnehagen er gitt en fullmakt av samfunnet til å overføre bestemte verdier, holdninger og kunnskaper som er viktige for den verdimeslige og kulturelle grunnmuren som vårt samfunn er bygget på (Stray, 2011, s. 3). Bruk av ordet «skal» er gjennomgående i planen, dette ordet er et modalt hjelpeverb som fokuserer på hvilken måte forfatteren uttrykker meningen med teksten (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 95). Ordet «skal» kan tolkes og forstås som et påbud, en forpliktelse som binder leseren og står dermed i kontrast til den friheten som rammeplanen åpner for.

Barnehagen blir altså forklart å være et omsorgs- og læringsmiljø for barna (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 7). Det ordet som settes sammen med begrepet miljø styrer betydningsinnholdet for hvordan dette miljøet blir oppfattet. I RP 2 knyttes miljøbegrepet i barnehagen til både omsorg og læring. Barnehagen som et læringsmiljø dominerer, det blir omtalt som et selvstendig begrep fire ganger. I rammeplanens innledning blir begrepet læringsmiljø brukt i introduksjonen av barnehagens innhold. Dette utdyper RP 2 ved å vise til kapittel 3, som tar for seg fagområdene. Indirekte kan dette forstås som at barnehagens læringsmiljø er viet et eget kapittel uten at det eksplisitt uttales. Omsorgsmiljø opptrer ikke selvstendig, det blir omtalt to ganger og da er det satt sammen med begrepet læring; «omsorgs- og læringsmiljø» (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 7 og 18).

Rammeplanen knytter mennesket i verden til læringsprosesser, gjennom læringsprosesser blir barna kjent med verden. Det læringsmiljøet som barnehagen tilbyr krever at omsorgen tilpasses det enkelte barnet (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 13). Omsorg settes som en sentral betydning for læring. RP 2 oppleves noe vag i sin utdyping av hvordan omsorg kan forstås som en forutsetning for læring. Planen går noe inn i personalets væremåte og beskriver hvordan den skal arte seg for at barna skal få gode læreprosesser. Læringsbegrepet gjentas

derimot regelmessig gjennom planen, både eksplisitt og implisitt. Begrepet kobles sammen med andre begrep; «helhetlig læringssyn» (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 5) og «livslang læring» (ibid., s. 26), noe som gir læringsbegrepet større tyngde enn omsorgsbegrepet.

Rammeplanens perspektiv på omsorg er flere steder i dokumentet koblet til læring;

- Omsorg blir sett på som en viktig forutsetning for læring (ibid., s. 25).
- Omsorg er med på å forme barnas motivasjon for læring senere i livet (ibid., s. 12).
- Omsorg er nært sammenvevd med læring (ibid., s. 26).
- Omsorgsrelasjonene mellom voksne og barn i barnehagen blir gitt stor betydning for barnas læring (ibid., s. 27).

På samme måte som i RP 1 blir omsorgsbegrepet i RP 2 nært knyttet til hvordan voksne møter barna, og hvordan disse møtene skal være for å danne et godt grunnlag for barnas læreprosesser. En omsorgsfull relasjon er ifølge rammeplanen preget av ulike positive kvaliteter som lydhørhet, nærhet, innlevelse, og evne og vilje til samspill hos den voksne. Det handler om den omsorgsfulle væremåten hos den voksne. Den voksne beskrives som nærværende og engasjert i hvert enkelt barns trivsel og utvikling (ibid., s. 25). God læring hos barn forutsetter voksne som har en anerkjennende væremåte samt støtter og utfordrer barna i deres læreprosesser (ibid., s. 27).

Som menneske er vi i vår væremåte, på hvilken måte vi er i den er det vi selv som velger. Vi kan derfor selv gjøre noe med vår måte å være på (Foss, 2009, s. 8). Sett i lys av hvor grunnleggende den omsorgsfulle væremåten hos den voksne er, så unnlater RP 2 å gå inn på hvordan den voksne kan utvikle denne. Det er ikke gitt at alle som er personal i barnehagen har den omsorgsfulle væremåten som forventes, utviklingen av personalets omsorgskompetanse kunne også vært et tema for rammeplanen, på samme måte som arbeidet med læringsområdet blir tilrettelagt for personalet. Læringsområdet blir systematisk og grundig forklart med retningslinjer for hvordan personalet skal arbeide i forhold til de målene som er oppgitt innenfor de ulike fagområdene.

RP 2 er grundig i sitt diskursive arbeid i å styrke læringsbegrepet. Læringssynet hos personalet blir formet utfra hvordan RP 2 vektlegger og omtaler hva som legges av betydning i barnas læring. På den måten dannes subjektposisjonen som interPELLERES i pedagogen. Det er tydelig for det diskursive arbeidet at læringsbegrepet blir konsekvent gjentatt både direkte og

indirekte via andre ord og utsagn i RP 2. Disse gjentakelsene gjør at læringsbegrepets hegemoniske stilling blir oppfattet å være en selvfølge i barnehagens innhold.

ANALYSE AV SOSIAL PRAKSIS

I denne analysen går jeg inn og ser mer på hvordan forholdet mellom subjektet og rammeplanen arter seg, og kan et subjektet som er innleiret i en diskurs inneha et kritisk blikk? Jeg ser også på hvordan den nyliberalistiske diskursen krever sin plass i den diskursive kampen, og hvordan begrepene omsorg og læring i RP 2 blir påvirket.

Gjennom teksten blir et virkelighetsbilde av barnehagen konstituert. Omsorg og læring har en tett relasjon hvor omsorg hovedsakelig handler om å være en viktig forutsetning for god læring. RP 2 gir inntrykk av at barnehagens hovedformål er å være en læringsarena for barna, det som skjer i barnehagen knyttes opp mot læring, og blir beskrevet og forklart med utgangspunkt i læring. Læringsbegrepet som et nodalpunkt i RP 2 kommer tydelig frem i innledningen hvor det eksplisitt blir hevdet at «Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn». Omsorgsbegrepets plass er som en viktig forutsetning for læring, det gjør læringsbegrepet avhengig av omsorgsbegrepet.

Likevel vier RP 2 liten plass til omsorg som et selvstendig begrep, utdypet og sett fra ulike synsvinkler slik RP 2 gjør. Det er den enkeltes oppgave å forstå hvordan omsorgsbegrepet kan fortolkes. Subjektposisjonen blir sentral i denne sammenhengen. Et formål for RP 2 er å fungere som et arbeidsverktøy for personalet, og henvender seg på den måten direkte til den som skal sette rammeplanen ut i praksis. For subjektet blir rammeplanen sannheten for det som skal skje i barnehagen, og for hva som er viktig i arbeidet med barna. Hvordan rammeplanen forholder seg til begrepene omsorg og læring blir dermed en naturlig og selvfølgelig del av subjektets oppfattelse av begrepene. Det vil si at det blir opp til den enkelte hvordan omsorgsbegrepet blir forstått. Samtidig vil RP 2 også ha en sterk påvirkning for hvordan den enkelte forstår disse to begrepene med utgangspunkt i subjektinterpelleringen.

Å inneha en subjektposisjon betyr ikke at det er en automatikk i at individet identifiserer seg fullt ut med denne posisjonen. Hirschman setter opp tre handlingsvalg for individet i møtet med subjektposisjonen. Hvordan individet velger å forholde seg til diskursen vil også signalisere om det velger å gå fullt og helt inn i subjektposisjonen og identifiserer seg med den, kalt «loyalty». På den måten vil individet akseptere den rollen som diskursen har satt opp. I dette tilfellet vil det være å identifisere seg med rammeplanens intensjoner. Individet kan også velge å ta avstand fra subjektposisjonen som rammeplanen setter, og stille seg kritisk

og ta avstand fra det innholdet som tilhører posisjonen, kalt «exit». Den tredje mulighet som Hirschman beskriver vil være å protestere, gjøre litt av begge deler, identifisere seg med noe, samtidig som en justerer det og gjør det til sitt, kalt «voice» (se Neumann, 2001, s. 169). Å innta et kritisk blikk til hvordan rammeplanen vektlegger begrepene omsorg og læring har betydning for hvordan den enkelte forstår disse begrepene, og vil forholde seg til rammeplanen.

RP 2 er også en arena for en hegemonisk kamp. Mandatet til arbeidsgruppen var tydelig på at rammeplanen skulle ha et helhetlig perspektiv på omsorg og læring. Arbeidsgruppens forslag viste omsorgs og læringsbegrepet som viktige på hver sine områder. Regjeringen delte ikke dette synet, de ønsket ikke å gi omsorgsbegrepet den selvstendige og sterke stillingen som lå i forslaget fra arbeidsgruppen. I stedet ble fokuset lagt på omsorgens betydning for læring, noe som gjorde at omsorgsdiskursen i barnehagen ble svakere og mer integrert i læringsdiskursen. På denne måten ble rammeplanen et resultat av «politiske prosesser med sosiale konsekvenser» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 6).

Læringsdiskursen i barnehagen styrkes gjennom regjeringens ulike offentlige dokumenter som synliggjør prioriteringer og satsningsområder. I St. meld. 26 «... og ingen sto igjen» er det fokus på menneskets livslange læring. Utdanningssystemet skal gi alle de samme mulighetene, og alle skal tidligst mulig få hjelp til å realisere sitt læringspotensial (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 3). I St. meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen» utdyper regjeringen sine mål med barnehagen. Sett i sammenheng med RP 2 gir St. meld. nr. 41 læringsdiskursen en bred plass i barnehagen, og del 2 i samme dokument omhandler hvordan regjeringen ønsker å styrke barnehagen som en læringsarena. Meldingen er et klart signal om læringsdiskursens hegemoni i barnehagen.

Den sterke læringsdiskursen som viser seg i RP 2 kan sees i sammenheng med nyliberalismen. Barnehagen inntar rollen som en politisk betydningsfull samfunnsaktør (Bleken, 2007, s. 34). RP 2 omtaler barnehagen som et velferdstilbud for småbarnsforeldre. Det bygges flere barnehageplasser som gjøres fleksible ut fra familienes behov. Samtidig blir det uttrykt at satsing på kunnskap og læring hos barna i barnehagen handler om å bedre landets konkurransevne (Korsvold, 2008, s. 159). Dersom dette er et mål hos regjeringen er det nødvendig å vektlegge omsorgsbegrepet slik som RP 2 gjør, som en viktig forutsetning for læringsbegrepet.

Med RP 2 ble det gjort et grundig diskursivt arbeid i å styrke læringsbegrepet i barnehagen. Dette viser seg spesielt i hvordan rammeplanen ble produsert. I forhold til forslaget fra arbeidsgruppen ble det gjort store endringer i den endelige rammeplanen. Disse endringene var i favør av læringsbegrepet. Dette førte til at det ferdige dokumentet bærer preg av en læringsdiskurs som gjennomsyrrer barnehagens innhold. Hele teksten i RP 2 er knyttet opp mot læringsbegrepet, både barnehagens innhold og oppgaver blir forklart og utdypet gjennom det begrepet. Omsorgsbegrepet trekkes inn som en del av læringsdiskursen og omtales som en viktig og grunnleggende forutsetning for læring hos barna. Både St.meld. nr. 16 og nr. 41 bidro til å underbygge læringsdiskursen ytterligere i barnehagen. RP 1 fremstiller derimot barnehagen både som en omsorgsarena og som en utdanningsarena. Den var noe diffus i sin definering av barnehagens rolle, noe som gjør at læringsbegrepet fremtrer mindre tydelig i RP 1 enn hva vi ser i RP 2, men omsorgsbegrepet opptrer mer som et selvstendig begrep i RP 1.

RAMMEPLANEN 2011 (RP 3)

I 2011 revideres rammeplanen grunnet ny formålsparagraf i barnehageloven (2005).

Bakgrunnen for revideringen var en sterkere samordning av formålene for barnehagen og opplæringen. Departementet ville tydeliggjøre både sammenhenger og ulikheter mellom disse to institusjonene, og en av grunnene for dette var å bidra til en større helhet og sammenheng i barnas utvikling og læring (Ot.prp. nr. 47 (2007-2008)). Jeg velger i analysen av RP 3 å gå inn i to forhold som oppsto med grunnlag i formålsparagrafens endringer. Danningsbegrepet fikk en sterkere posisjon i RP 3 og ser ut til å «forstyrre» begrepene omsorg og læring. Jeg vil se nærmere på hva innføringen av dannelsbegrepets sentrale rolle gjør med begrepene omsorg og læring i rammeplanen. Jeg går også inn og ser mer på den tettere forbindelsen mellom barnehage og skole som indikerer en forsterkning av læringsbegrepet i barnehagen.

ANALYSE AV DISKURSIV PRAKSIS

Endringene i denne rammeplanen er mindre omfattende. RP 3 er lik rammeplanen fra 2006 både i utseende og innhold. Ifølge Kunnskapsdepartementet var endringene ment å presisere og utdype barnehagens innhold og oppgaver slik at de var i tråd med barnehagelovens nye formålsparagraf. Departementet uttalte også at det ble «lagt stor vekt på å beholde gjeldende tekst i rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2011). I analysen av diskursiv praksis vil jeg ha fokus på tekstens intertekstualitet, og se nærmere på hvordan RP 3 viderefører læringsdiskursen fra RP 2.

Utarbeidelsen av denne rammeplanen foregikk annerledes enn de to tidligere rammeplanene. I arbeidet med RP 1 og RP 2 ble det satt ned arbeidsgrupper som kom med forslag til ny rammeplan. For RP 3 var det departementet selv som utarbeidet et forslag som ble sendt ut til høring. Det var en endring i barnehagelovens formålsparagraf som førte til ny rammeplan. Det kan tenkes at endringene i denne ble sett på som så minimale at det derfor ikke ble satt ned en egen arbeidsgruppe til utarbeidelse av forslag til en ny rammeplan.

Intertekstualiteten er gjennomgående ved RP 3, den inneholder flere fragmenter fra andre tekster. Dette skjer på en assimilerende måte ved at den «andre» teksten blir en naturlig del av den nye teksten i RP 3. Store deler av teksten fra RP 2 er videreført. Her vil jeg trekke frem de to kapitlene som omhandler henholdsvis omsorg og læring. I RP 2 het kapittelet om omsorg; «Omsorg og oppdragelse», i RP 3 er overskriften endret til «Omsorg». Essensielt består endringene i dette kapittelet av at begrepet dannelse er føyd til på utvalgte steder. I RP 2 het

det «Omsorg ... viktig forutsetning for barns utvikling og læring.». Denne setningen ble utvidet i RP 3 til «Omsorg ... viktig forutsetning for barns utvikling, læring og danning.». Der begrepet oppdragelse benyttes i dette kapittelet i RP 2 blir danning satt sammen med oppdragelse i RP 3. I RP 2 skal oppdragelse skje i samarbeid med hjemmet, i RP 3 skal både oppdragelse og danning skje i samarbeid med hjemmet (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 31). Liknende skjer i kapittelet som omhandler læringsbegrepet. Teksten er den samme, men dannelsbegrepet er føyd til. I RP 2 blir det sagt at «Læring ... er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg.». Tilsvarende setning i RP 3 er blitt endret til «Læring ... er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning.». Et annet dokument som har hatt innflytelse på RP 3 er NOU 2007: 6 «Formål for barnehagen», på side 30 blir det sagt «Barn har rett til omsorg og nærhet ...». Dette avsnittet er også en del av RP 3 i kapittel 1.3; «Danning gjennom omsorg, lek og læring.» s. 15.

I barnehagelovens nye formålsparagraf ble danning satt inn sammen med den tidligere begrepskonstruksjonen «omsorg, lek og læring», og ny begrepskonstruksjon ble dermed til «omsorg og lek, læring og danning» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 5) . Denne nye konstruksjonen gis en overordnet betydning for barnehagens innhold. RP 3 sier at «Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg og lek, læring og danning er sentrale deler» (ibid.). Når begrep settes sammen på en ny måte får det innvirkning på relasjonen mellom begrepene. En måte å se det på her er at omsorgsbegrepet får en mer selvstendig rolle. Begrepet betraktes ikke lenger bare som en forutsetning for læring, men blir mer synliggjort for hvor viktig begrepet er i seg selv. På den måten er det naturlig å tenke at denne oppdelingen gagnar omsorgsbegrepets stilling og betydning for barnehagen.

Samtidig er det tydelig at læringsdiskursen får en sterkere posisjon i barnehagen. Spesielt siden et av målene med endringen i formålsparagrafen er å se barnehagen og opplæringen i en sammenheng. Dette forklares i at forskning de senere årene dokumenterer barnehagens betydning for barns utvikling. Barnehagens rolle som pedagogisk tilbud er blitt styrket, og sammenhengen til skolen er mer uttalt (Bostad, 2007, s. 12).

I forhold til RP 2 er det i RP 3 gjort flere endringer som tar utgangspunkt i NOU 2007: 6 «Formål for framtida». Det er tankevekkende at et dokument som får så stor betydning for barnehagens rammeplan ble utarbeidet av et utvalg hvor det ikke var medlemmer med barnehagefaglig kompetanse. Bostadutvalget kommenterte selv denne mangelen, men mente det ble rettet opp ved at de hadde søkt kontakt med barnehagefaglige miljøer (Bostad, 2007,

s.46). Fravær av barnehagefaglig kompetanse kan bety at det ble et sterkere fokus på barnehagens tilknytning til skolen og læringsbegrepets stilling i barnehagen.

Regjeringen har også hatt en sterk hånd på utformingen av RP 3, slik som den også hadde med RP 2. I RP 3 kommer dannelsbegrepet inn og blir gitt en sentral posisjon som læringsbegrepet blir koblet til.

TEKSTANALYSE

Begrepskonstruksjonen «omsorg og lek, læring og danning» er et sentralt utgangspunkt for RP 3 som jeg går dypere inn i gjennom tekstanalysen. Jeg har et spesielt fokus på hva dannelsbegrepet gjør med begrepene omsorg og læring.

Rammeplanens innhold tar utgangspunkt i et helhetlig læringssyn, på samme måte som vi ser i RP 2. I innledningen blir imidlertid dette læringssynet fragmentert i fire deler, «Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg og lek, læring og danning er sentrale deler» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 5). Begrepenes plassering i forhold til hverandre i denne setningen legger føringer for hvordan forholdet mellom begrepene omsorg og læring senere i planen blir omtalt. Omsorg knyttes til lek, og læring knyttes til danning. Måten omsorg og læring blir sortert ut i forhold til hverandre i RP 3 er forskjellig fra det vi ser i RP 2, der tilsvarende setning lyder «... hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler.»

Den samme plasseringen av begrepene er også å finne i det som uttrykkes som barnehagens samfunnsmandat. «Barnehagens samfunnsmandat er, ... å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning ...» (ibid., s. 8). Omsorg og læring defineres som ulike fenomener med ulike betydninger for barna, omsorg relateres til barnas behov, og læring relateres til barnas utvikling. Ifølge Tholin kan bruken av disse to begrepene knyttes til ulike forståelser av barn. Med et behovsorientert syn ser man ikke på barnet som aktivt, det er heller ikke en sosial medspiller som har en egen stemme, eller som bidrar med omsorg (Tholin, «Omsorg i barnehagen», s. 49).

Ved at læring settes sammen med danning kan det gi inntrykk av at omsorg og læring ikke har den samme tette relasjonen selv om planen fortsatt innehar mye av den samme ordlyden som RP 2. RP 3 har fortsatt teksten som uttrykker at læring er nært sammenvevd med omsorg (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 16), og at omsorg er en viktig forutsetning for læring (ibid., s. 31). Den samme teksten som omtaler omsorg som en forutsetning for læring i RP 2 er også å finne i RP 3.

Innføringen av begrepet danning ser altså ut til å virke inn på relasjonen mellom omsorg og læring. Selv om både omsorg, lek, læring og danning i innledningen sies å være sentral i barnehagen, gis danningsbegrepet en mer overordnet posisjon når begrepet blir mer grundig gjennomgått. RP 3 ser ikke ut til å klare å samle danningsbegrepet, og gir ingen presis forklaring på hva begrepet egentlig innebærer. Danning defineres med et vidt og stort innhold; «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette.» (ibid., s. 15). RP 3 gir en uklar og diffus forklaring på danningsbegrepet. Denne tematikken går Korsvold inn på, hvor hun trekker frem at danningsbegrepet brukes på en rekke områder, både i barnehagens formålsparagraf og i RP 3 uten at innholdet i begrepet blir forklart (Korsvold, 2013, s. 46).

Når læring nå trekkes mer ut av relasjonen med omsorg, og i stedet kobles sammen med danning, medfører det at omsorgsbegrepets avhengighetsforhold til læringsbegrepet blir svakere. Dette behøver ikke å bety at omsorgsbegrepet mister relevans, derimot kan en se at omsorgen som et selvstendig begrep med betydning for seg selv kommer klarere frem. Når barnehagen som en pedagogisk virksomhet beskrives blir omsorgsbegrepet tydeligere synliggjort som en av barnehagens viktige oppgaver (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 21).

Inndeling i «omsorgs- og læringsmiljø» skjer også i RP 3 på samme måte som i RP 2, men begrepets plassering er blitt flyttet på i teksten. Fra å være den første setning i innledningen til del 1 om barnehagens samfunnsmandat i RP 2, kommer den nå etter setningen «Barnehagens samfunnsmandat er, ... å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning ...» (ibid., s. 8). Denne flyttingen av begrepet omsorgs- og læringsmiljø viser også at den tette relasjonen mellom omsorg og læring løsner litt opp, samtidig som det kan styrke omsorgsbegrepets betydning i rammeplanen.

Når danningsbegrepet utdypes i kap. 1.3 «Danning gjennom omsorg, lek og læring» blir begge begrepene, omsorg og læring gjort rede for. Omsorgsbegrepet blir utdypet og forklart som et selvstendig begrep og ikke kun i sammenheng med læringsbegrepet. Å gi omsorg blir beskrevet å være en primæroppgave for barnehagen, det blir også samtidig sagt at den omsorgsfulle væremåten har stor betydning (ibid., s. 16). Indirekte stilles det flere krav til den voksne i møtet med barna. Rammeplanen uttrykker disse kravene som viktige egenskaper ved den voksnes væremåte i omsorgsrelasjonen overfor barna. Foss trekker frem i sin avhandling at den voksne utøver enten omsorg eller ikke-omsorg via sin væremåte, dette er noe barna

fanger opp i sitt samvær med den voksne (Foss, 2009, s. 190). Ved å synliggjøre disse kravene til de voksne kan det oppfattes som en måte å sikre at barna får den gode omsorgen.

Læringsbegrepet blir også i kap. 1.3 i RP 3, utdypet og sett i relasjon til omsorgsbegrepet. Det blir fremhevet at det er nært sammenvevd med omsorg. Barnas erfaring fra barnehagen blir sett på som styrende for barnets videre løp i den opplæringen som følger i skolen. Av den grunn trekker rammeplanen frem at det skal være en helhet og sammenheng i omsorgs- og læringstilbudet i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 16). Når barnehagen blir beskrevet å være retningsgivende for den opplæringen som barna møter i skolen, er det et tydelig diskursivt arbeid i favør av læringsdiskursens hegemoni i barnehagen.

Mye av teksten fra RP 2 er fortsatt å lese i RP 3. Danningsbegrepet som er tatt inn i RP 3 har fått en tydelig overordnet rolle og er koblet sammen med læringsbegrepet. Dette har ført til at omsorgsbegrepet trer frem med en mer selvstendig posisjon. Det endrete forholdet mellom omsorg og læring er å finne der hvor teksten skiller seg ut fra RP 2. Dette gir en opplevelse av en selvmotsigende rammeplan, det tette forholdet mellom omsorg og læring er fortsatt å se i den «gamle teksten», mens den «nye teksten» viser mer endringene i forholdet.

ANALYSE AV SOSIAL PRAKSIS

I analysen av sosial praksis vil jeg se nærmere på hvordan endringene i barnehagens formålsparagraf kan føre til endringer i synet på læring i barnehagen. Jeg går også dypere inn i noen av rammeplanens kontekster og ser mer på hvordan begrepene omsorg og læring behandles der, og knytter det så til RP 3.

Store deler av den nye teksten som RP 3 er blitt tilført omhandler danningsbegrepet. Dette kan forklare at læringsdiskursen i barnehagen ikke fikk den samme oppmerksomheten i høringsuttalelsene som kom til den nye rammeplanen. Kommentarene dreide seg i stor grad om innføringen av danningsbegrepet, og dets forhold til de andre sentrale begrepene i rammeplanen (DMMH, 2010) (Høgskolen i Vestfold, 2010).

Med utgangspunkt i en større helhet og sammenheng i barnas læring og utvikling kan endringen i barnehagens formålsparagraf også sies å være en grunnleggende endring i synet på læring i barnehagen. Den nye formålsparagrafen synliggjør en tydeligere forbindelse mellom barnehagen og skolen.

En av oppgavene for Bostadsutvalget var å se barnehagen i forhold til det moderne samfunnet. En stadig viktigere del av det moderne samfunnet er den rollen som utdanning har fått.

Behovet for bred kompetanse i befolkningen bør også gjenspeiles i barnehagen ifølge utvalget (Bostad, 2007). Barnehagen blir ikke omtalt som skole, men implisitt kan denne lovendringen gi det inntrykket. Selv om barnehagens tradisjoner og særtrekk blir fremhevet signaliseres det en implementering av skolens virke inn i barnehagen (ibid., s. 12). Med de tankene som ligger til grunn for den nye formålsparagrafen er det en styrking av læringsdiskursen i barnehagen, til tross for at dette ikke er tydelig i rammeplanens tekst.

Regjeringen gir en diffus fremstilling av læringsdiskursen i RP 3. Samtidig som det foregår et tydelig diskursivt arbeid for læringsdiskursen, er det også tegn i RP 3 på at den tilsløres. Det kommer ikke direkte frem i RP 3 hva endringen i formålsparagrafen betyr for barnehagen, og hensikten med den tettere sammenhengen mellom barnehage og skole blir lite konkretisert i RP 3.

Den hegemoniske stillingen som læringsbegrepet i barnehagen likevel ser ut til å inneha i rammeplanen utvikles også på andre arenaer. I de senere årene er det lagt frem flere rapporter av offentlige utvalg som omhandler læringsdiskursen i barnehagen, slik som St.meld. nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen», NOU 2009: 18 «Rett til læring», og NOU 2010: 8 «Med forskertrang og lekelyst». Disse danner noe av konteksten for rammeplanen, og er med på å bidra til læringsdiskursens hegemoniske stilling i barnehagen.

NOU 2010:8 er mer direkte i dette forholdet enn hva RP 3 viser. Her forstås barnehagen som en pedagogisk utdanningsinstitusjon hvor didaktikkbegrepet bør være sentralt i barnehagens pedagogiske arbeid. Didaktikkbegrepet defineres å være lærings- og undervisningsprosesser (Brenna, 2010, s. 24).

I Brennautvalgets rapport er læringsdiskursen sentral. Den går inn i omsorgsbegrepet og gir det en langt bredere utdyping enn det som blir gjort i RP 3. Omsorgen i barnehagen blir knyttet både til en filosofisk, psykologisk og et pedagogisk perspektiv. Med et filosofisk utgangspunkt er omsorgen en relasjon mellom to mennesker, en som gir omsorg og en som mottar omsorg. Omsorgsrelasjonen handler om hvordan mennesket møter et annet menneske moralsk, i et slikt møte er omsorgsrelasjonen avhengig av et subjekt-subjektforhold. Ser man omsorgen med en psykologisk tilnærming har den omsorgsfulle væremåten vist seg å være svært sentral i tilknytningsteorier. Kvaliteten på barnas tilknytning til foreldre og pedagoger har betydning for barnas sosioemosjonelle utvikling. Med en pedagogisk betraktning på omsorgsbegrepet sees omsorg som en grunnleggende betingelse for læringsprosesser (Brenna, 2010, s. 19).

Denne rapporten gir omsorgsbegrepet en mer mangfoldig betydning enn RP 3. Selv om rammeplanen har åpnet noe opp for omsorgsbegrepets selvstendige rolle er det i hovedsak knyttet opp mot læringsbegrepet. Som kontekst for rammeplanen er NOU 2010:8 viktig i byggingen av omsorgsdiskursen. Den viser at det er viktig å ha fokus på flere sider av omsorgsbegrepet enn hva RP 3 synliggjør.

Den sosiale praksis fungerer som en ramme for den diskursive praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 98). Læringsbegrepets hegemoniske stilling ser ut til å komme mer til uttrykk i de dokumenter som danner konteksten for RP 3, og som endringene i planen i stor utstrekning bygger på. Når RP 3 gir læringsbegrepet en klar hegemonisk stilling i barnehagen, samtidig som dette oppleves diffust kan det bunne i at det her er flere politiske syn som skal tilfredsstilles. RP 3 blir et dokument for mange ulike aktører, og det blir opp til den enkelte å tolke sin mening ut av det. Som et arbeidsdokument blir det forvirrende, og risikoen for at det blir mindre brukt til det formålet øker.

RP 3 viderefører læringsbegrepets hegemoniske stilling i barnehagen. Til tross for danningsbegrepets inntreden foregår det diskursive arbeidet for læringsbegrepet like intenst som det gjorde for RP 2. Andre offentlige dokumenter har også hatt en sentral betydning for utformingen av RP 3 og i videreføringen av læringsdiskursen. Ved rammeplanens fokus på læring viser regjeringen ønske om hva som skal vektlegges, og hva som skal være viktig i barnehagen. Ved å utelate emner, områder, eller å gi dem mindre plass fører det til at det gis mindre prioritet i barnehagens praksis. I Brennautvalgets rapport er omsorgsdiskursen mer nyansert enn i RP 2 og RP 3. RP 3 ser allikevel ut til å gi omsorgsbegrepet en mer selvstendig rolle og betydning, selv om den mangler denne nyanseringen. Når danningsbegrepet er blitt så tydelig knyttet til læring, kan det tyde på at rammeplanens retning likevel går mot et mer selvstendig og nyansert syn på omsorgsbegrepet slik det var både i RP 1 og i forslaget til RP 2.

DRØFTING OG SAMMENLIGNINGER

Alle tre rammeplanene ble lagd med ulikt utgangspunkt, de er lagd i sin tid med sin kontekst, og dette gjør dem også forskjellige. Begrepene omsorg og læring er sentralt for alle tre, men det er variasjoner på hvordan begrepene blir fremstilt i rammeplanene. Dette får også betydning for begrepenes relasjon til hverandre.

Omsorg og læring kan knyttes til hver sin del av barnehagens historiske tradisjon. Omsorg til den sosialpolitiske, og læring til den pedagogiske. Begge disse to retningene har stått sterkt i barnehagens virke og har hatt stor betydning for barnehagens innhold. Barnehageutvalget som ble nedsatt forut for RP 1 hadde som en av sine oppgaver å diskutere barnehagens ståsted i forhold til den historiske tradisjonen. Diskusjonen dreide seg om barnehagen som et sosialt hjelpetiltak med vekt på omsorg, og som en del av utdanningssystemet. Det er bare RP 1 som omtaler denne debatten mer inngående, og den ser også ut til å sondere terrenget for hvilken rolle barnehagen skal ha. I RP 2 er ikke denne debatten eksplisitt tilstede. Når RP 2 deler barnehagen inn i to miljøer; omsorgs- og læringsmiljø, kan disse knyttes til barnehagens historiske opphav. Den samme teksten er også å lese i RP 3. For å skille ut denne debatten i de to siste rammeplanene må en se mer på hvordan begrepene omsorg og læring blir omtalt. Den diskursive kampen som foregår omkring disse to begrepene kan en sidestille med diskusjonen om barnehagens rolle som utdanningsinstitusjon og omsorgsarena.

Et av utgangspunktene i mandatet til arbeidsgruppen for RP 1 var å skape kontinuitet mellom barnehage og skole, og dette synliggjør også regjeringens fokus på læring og i hvilken retning regjeringen ønsker at barnehagen skal ha. Barnehagens funksjon som en pedagogisk institusjon understøttes også av tekstanalysen som viser at læringsbegrepet er et sentralt punkt i RP 1. Til tross for fokuset som RP 1 har på læring omtales læringsbegrepet flere steder via andre ord og er mer å lese mellom linjene.

Når RP 1 går inn i barnehagens historie, får omsorgsbegrepet en historisk plassering og fremstilles som et sentralt og grunnleggende begrep for barnehagen. Omsorgsbegrepet er konkretisert flere steder i RP 1 og er eksplisitt tilstede gjennom store deler av teksten.

Omsorg handler om relasjon, omtanke overfor andre, følelser, menneskesyn og praktiske handlinger. Omsorg går inn i kjernen av det relasjonelle mellom mennesker. Omsorg er så grunnleggende og absolutt for menneskets eksistens, at barnets første tid i verden er sentrert rundt den omsorgen som omgis barnet. Etter hvert som barnet vokser vil selvstendigheten øke

og avhengigheten minske (Abrahamsen, 1997, s. 77). I RP 2 blir omsorg beskrevet som en omsorgsfull relasjon; ”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill.” (Rammeplanen for barnehagen, 2006, s. 25). Omsorg er tilstede når vi klarer å ta en annens perspektiv og i perioder legge egne behov til side for å kunne møte den andre. Det er å ha noen i tankene, sier Abrahamsen. I følge henne er omsorgen krevende, både for den som gir og for den som mottar. Hun bekrefter omsorgen som et relasjonsbegrep, og det er i relasjonen at omsorgen utvikles og utveksles mener hun (Abrahamsen, 1997, s. 78).

Omsorgen i barnehagen betegnes som profesjonell omsorg, eller som den formelle omsorgen (Tholin & Moser, 2007, s. 75). Det skilles mellom den omsorgen som vi finner i privatlivet og den som utøves i kraft av et yrke. Nortvedt er tydelig på at profesjonell omsorg ikke handler om innøvde teknikker og ferdigheter. Derimot sier han at «... profesjonell omsorg uttrykkes i en spontan og intuitiv medmenneskelighet som vises gjennom hjelperens personlige engasjement i klientens ve og vel.». Tholin beskriver denne profesjonelle omsorgen som etisk omsorg, en omsorg man gir til personer som man ikke har et følelsesmessig bånd til (Tholin, 2003, s. 64). Ved å knytte omsorg til etikk henvises det til verdier og normer som grunnlag for holdninger og handlinger. Å leve etisk handler om å ta egne personlige valg (Tholin, 2013, s. 79). RP 3 sier at den yrkesetiske forpliktelsen er å handle omsorgsfullt overfor alle barn.

Når omsorg og læring knyttes til hverandre i RP 1 er det gjennom et overordnet begrep, «det helhetlige læringsbegrepet». Omsorgsbegrepets betydning ligger i å være en viktig forutsetning for læringsbegrepet. Denne forutsetningen er også tilstede i håndboken «Målrettet arbeid for barnehagen», hvor det blir fremstilt at barnet er avhengig av omsorg for å mestre læring (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, s. 30). Likevel er omsorgsbegrepet i RP 1 i større grad koblet til ulike andre begrep, og fremstår som godt innarbeidet i barnehagens praksis. Det gir inntrykk av en tyngde og treghet som gjør det til et begrep som det tar lang tid å endre (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50). Dette kom også til syne i barnehagens praksis i etterkant av RP 1.

Til tross for innføringen av fagområdene og en tydelig læringsdiskurs i RP 1, hadde den faglige oppblomstring som kom i barnehagens praksis i etterkant av RP 1 fokus på barnas sosiale kompetanse. Dette området kan mer knyttes til omsorgsbegrepet enn til læringsbegrepet. Selv om læringsbegrepet ble mindre vektlagt enn hva en kunne forvente utfra den tydelige læringsdiskursen i RP 1, fortsatte det diskursive arbeidet til fordel for læringsbegrepet i RP 2.

I RP 2 har læringsdiskursen en mer fremtreden plass, og læringsbegrepet er mer eksplisitt synlig enn hva det er i RP 1. Omsorgsbegrepet har mindre plass i RP 2, og knyttes mer opp mot læringsbegrepet. I forarbeidet til RP 2 foregikk det en synlig diskursiv kamp. Dette viste seg gjennom de tre dissensene som fulgte arbeidsgruppens forslag til ny RP 2. Gruppen var bl.a. delt i sitt syn på hvordan læring og omsorg i barnehagen skulle vektlegges, og flertallet var nærmere læringsdiskursen enn mindretallet som var nærmere omsorgsdiskursen.

Til tross for at flertallsgruppens forslag hadde en klar læringsdiskurs ble forslaget sterkt endret til fordel for en enda sterkere læringsdiskurs i den endelige utgaven av RP 2.

Regjeringen ønsket å knytte barnehagen enda tettere til utdanningsløpet enn hva forslaget la opp til, og store deler av forslaget fra arbeidsgruppen ble derfor endret i favør av læringsdiskursen. Omsorgen ble ikke oversett, men den ble gjennomgående gjort mer betinget i forhold til læringsbegrepet. Som et eget og selvstendig begrep er omsorgsbegrepet mer svekket i RP 2. Dette viser tydelig at regjeringen hadde en sterkere styring på utformingen av RP 2 enn hva tilfellet var med RP 1.

Danningsbegrepet har en sentral rolle i RP 3. Når danningsbegrepet introduseres i innledningen av RP 3 er det som en sentral del av det helhetlige læringssynet som barnehagens innhold skal bygge på (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 5). Danning blir likevel å forstås som mer overordnet både omsorg og læring da det defineres å romme begge de to begrepene samtidig som det i tillegg er noe mer (ibid., s. 15). Når læringsbegrepet kobles til danning, styrkes begrepets posisjon som overordnet i RP 3, i motsetning til omsorg som ikke deler denne tilknytningen til danningsbegrepet. Denne dreiningen i hvordan omsorgsbegrepet behandles, viser at det er mer atskilt fra læringsbegrepet, og det omtales også mer som et eget selvstendig begrep. Dette kan forstås på to måter, enten som at omsorgsbegrepet svekkes siden læring og danning får økt tyngde, eller at det styrkes siden det blir gitt en mer selvstendig rolle. Ser man rammeplanene i sammenheng, får man likevel inntrykk av at det foregår en varsom implementering av læringsbegrepet og definering av barnehagen som en læringsinstitusjon.

En annen betydning av omsorgsbegrepet som også knyttes til læringsbegrepet, er graden av kvalitet på den voksnes omsorgsevne. Kvaliteten blir sagt å være avgjørende for å oppnå en god læring hos barna (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 43). Dette bekreftes også hos Noddings som mener at i møtet med en læringskultur er god omsorg grunnleggende for en god læring (Noddings, 2005). Else Foss har i sin avhandling for PhD har gått inn i den

voksnes omsorgsfulle væremåte i barnehagen. Hun ser den voksnes omsorgsevne i et langt større perspektiv enn hva rammeplanen gjør. Den voksnes væremåte er avgjørende for omsorgens eksistens i barnehagen, og hun trekker frem at væremåten er den viktigste oppdragelsesinstansen i forhold til barn. Den voksne i barnehagen utøver ubevisst holdningsformidling via sin væremåte. Det skjer ved at de er tilstede med sin handlende kropp, både verbalt og nonverbalt. Den betydningen som omsorgen har, gjør at det hviler et ansvar på den voksne i forhold til hvordan hun møter barnet med sin omsorgsfulle væremåte (Foss, 2009, s. 202). Den omsorgen som barnet opplever i væremåten hos den voksne har stor betydning for hvordan barnet har det følelsesmessig. Å være i relasjoner med andre mennesker fylt av omsorg er grunnleggende for den emosjonelle utviklingen (Noddings, 2003) .

Ingen av rammeplanene legger konkret opp til hvordan arbeidet med omsorg skal foregå. Det stilles krav til en yrkesetisk forpliktelse, og omsorgskompetansen omtales gjennom store og runde begrep. Både RP 2 og RP 3 viser også en forskjellsbehandling av begrepene omsorg og læring når det kommer til kompetanseutvikling hos personalet. Det blir systematisk gjennomgått hvordan arbeidet med læringsområdet kan utvikles. Dette skjer derimot ikke i forhold til omsorgsbegrepet. Interpellering av subjektposisjonen er tydelig, når læringsdiskursen er så fremtredende kan det bli vanskelig for pedagogen som jobber direkte med barna å få et bevisst forhold til betydningen av begrepene omsorg og læring. Læringsdiskursen vil appellere til pedagogen som subjekt, og pedagogen vil i stor grad forholde seg til omsorgens betydning slik som rammeplanen fremstiller det.

RP 1 fikk en bred tilslutning fra førskolelærerne når den kom ut (Bleken, 2007, s. 34). Den satte ord på den pedagogiske praksis i barnehagen og ble omtalt som et arbeidsdokument. Den diskursive analysen viser at planen ble oppfattet og forstått ulikt av yrkesgruppene i barnehagen. Pedagogene viste størst oppmerksomhet til fagområdene, mens assistentene kjente mer på at det ble stilt økte krav til dem som omsorgspersoner. Neste rammeplan fikk ikke samme mottagelse, når høringsuttalelsene til RP 2 kom ut ble planens vektlegging på læring møtt med skepsis. Det ble stilt spørsmål ved om barnehagen var i ferd med å få en mer skolerettet pedagogikk (Rønning, 2013, s. 28). En slik skepsis viser at subjektimplementeringen ikke alltid skjer automatisk. Faglige kritiske drøftinger vil være en styrke for pedagogene i møtet med styringsdokumentene for barnehagen.

Flere fagfolk har også gått inn og sett på relasjonen mellom omsorg og læring i barnehagen etter som fokuset på læring i styringsdokumentene har økt. Hvilke begrep som skal ha forrang er sentralt, det ytres også bekymring for at omsorg blir akterutseilt og taper terreng i kampen. Noen hevder at omsorg er så grunnleggende at fokuset må være sterkest mot det, og andre taler mer for å sette læringsbegrepet i sentrum. Når omsorg og læring sidestilles gjennom begrepet «educare» hevder Broström at det vil unngå en skolifiseringen av barnehagen (Broström, 2009). Tholin trekker frem Halldén sin bekymring for at omsorgens selvstendighet kommer i skyggen av læringsbegrepet gjennom «educare», da læring i stadig økende grad betraktes som det sentrale (Tholin, 2013, s. 52). Å sidestille disse to begrepene blir derfor praktisk vanskelig, dette gjør også at begrepet educare blir kritisert for å virke mot sin hensikt. Det er heller et begrep som blir sagt å tjene læringsbegrepet. I sin tolkning av Noddings viser Steinsholt hvordan omsorgen har kraft i seg selv. Den har en pedagogisk side hvor omsorgen som blir mottatt er med på å styrke individets evne til selv å gi omsorg til andre (Øksnes & Steinsholt, 2004).

Det utføres et sterkt diskursivt arbeid i opprettholdelsen av læringsdiskursen, flere offentlige rapporter og utredninger har gått inn i læringsbegrepets betydning for barnehagen. Et av mine funn er den systematiske jobben som blir gjort fra regjeringen for å la barnehagen bli en utdanningsinstitusjon på linje med skolen. Læringsbegrepet innehar en hegemonisk stilling som har fått en gradvis styrking siden RP 1 ble gitt ut. Det kan se ut som dette er et bevisst diskursivt arbeid fra regjeringens side for å rendyrke læringsdiskursen. Når RP 3 kom ut som en revidert utgave av RP 2 var det på grunnlag av endringer i formålsparagrafen i barnehageloven (2005). Ved å endre loven uttrykte regjeringen et mål om en bedre sammenheng mellom skole og barnehage. Å la barnehagen komme mer i samme løype som skolen er også et bidrag til en sterkere læringsdiskursen i barnehagen.

Regjeringen tok selv ansvar for utformingen av forslaget til RP 3, og lot ikke denne oppgaven bli utført av egen arbeidsgruppe som tilfellet var ved de to foregående rammeplanene. Etter endringene i loven, ble fokuset i RP 3 rettet mot innføringen av danningsbegrepet.

Læringsbegrepets sterkere posisjon i RP 3 kan sees gjennom at det blir satt i relasjon med danningsbegrepet. Disse to blir uttalt å være grunnlaget for barnas allsidige utvikling (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 8).

Samtidig som læringsbegrepet styrkes holder omsorgsbegrepet stand. Denne koblingen av læring og dannelse gir signaler om at omsorg og læring ikke lenger har den samme tette

relasjonen som var tilfellet i RP 2. Dette blir forvirrende å forholde seg til, siden omsorg nå kan oppfattes å ha fått en friere posisjon, og forstås som et mer selvstendig begrep.

Konteksten til rammeplanen er viktig for barnehagens innhold, og spesielt for begrepene omsorg og læring. Som diskutert tidligere foreligger det stortingsmeldinger, NOU'er og andre rapporter som har betydning for det diskursive arbeidet for læringsdiskursen. Slike rapporter som framsnakker læringsdiskursen har medført at det er blitt mer legitimt å omtale barnehagen som en læringsarena. Barnehagens rolle som det første steget av utdanningsløpet blir ved slikt diskursivt arbeid naturlig. Brennarapporten derimot går også mer inn i omsorgsdiskursen, og viser et mer nyansert bilde av omsorgsbegrepet enn RP 3.

For regjeringen er det viktig å se barnehagen i et nytteperspektiv, det krever ressurser å drive et samfunn. Gjennom RP 2 knyttes barnehagen til samfunnsøkonomien. Det er viktig å sikre landets økonomi. Barnehagene vil på sikt gi høy avkastning for samfunnet, og er en investering for fremtiden (St.meld. nr. 24 (2012-2013), 2013, s. 10).

RP 3 går lite inn på barnehagens rolle i samfunnsøkonomien, og vektlegger mer den pedagogiske siden av barnehagen. Selv om regjeringen i rammeplanen knytter barnehagen til barnas behov for å lære, blir dette satt klarere i et nytteperspektiv i andre offentlige dokumenter som omhandler barnehagen. I NOU 2010:8 «Med forskertrang og lekelyst» sies det at et godt barnehagetilbud kan være et viktig bidrag for samfunnsøkonomien, da økt kompetanse i barnehagen kan føre til en bedre økonomi for samfunnet (Brenna, 2010, s. 28). Denne målsetningen kommer også til uttrykk i St.meld. nr. 24 «Framtidens barnehage»; «Å bruke ressurser på et godt utdanningssystem med gode barnehager gir høy avkastning både for barna og samfunnet, og er dermed en av de viktigste investeringene vi kan gjøre for fremtiden.» (St.meld. nr. 24 (2012-2013), 2013, s. 10).

Ved å se barnehagen som et redskap i landets samfunnsøkonomi gir det læringsbegrepet en sentral stilling. Omsorg fremheves gjennomgående som en grunnleggende betingelse for læring i rammeplanen, på den måten blir også omsorgsbegrepet et redskap for samfunnsøkonomien. Tholin sier derimot at det er vanskelig å se omsorgen som et begrep i nyliberalismens termer, og mener at det ikke går an å effektivisere omsorg, da omsorg bærer i relasjonelle kvaliteter som er i møter mellom mennesker (Tholin, 2013 side 28).

DEL III - AVSLUTNING

Ved bruk av kritisk diskursanalyse har jeg forsøkt å finne svar på

Hvordan vektlegger rammeplan for barnehagen begrepene omsorg og læring i barnehagen? – Hvordan har forholdet mellom omsorg og læring som begreper utviklet seg siden den første rammeplanen kom i 1996?

Den første rammeplanen definerte barnehagen inn i en læringsdiskurs. Planen kom på en tid hvor det ble vist en økende interesse for barnehagens innhold, og det ble fokus på kunnskap som grunnlag for økonomisk vekst (Kvello s. 62). Begrepet helhetlig læring omtales som et viktig begrep, og med dette begrepet binder rammeplanen sammen omsorg og læring.

Regjeringen ønsket en drøfting fra barnehageutvalget som la fram forslaget til RP 1 om barnehagens rolle som en omsorgsinstitusjon og en utdanningsinstitusjon. RP 1 går inn i dette temaet, og knytter det også til barnehagens historiske røtter. Læringsdiskursen er sentral gjennom hele planen, og det er ingenting som tyder på at det er snakk om enten eller i forhold til omsorg og læring. Det handler om hvordan disse to begrepene skal plasseres i forhold til hverandre i barnehagen. Omsorgsbegrepet blir tydelig omtalt og sett på fra ulike synsvinkler. Begrepet får en solid forankring som en av barnehagens viktige områder. Til tross for det blir begrepet knyttet opp mot læring. Omsorgen som barnet møter har betydning for læringens kvalitet (Rammeplanen for barnehagen, 1995, s. 43). Rammeplanen går inn i omsorgsbegrepet som et relasjonsbegrep, og har fokus på hva betydningen av god omsorgsevne hos den voksne utgjør for barnas læring.

Når RP 2 kommer ut er omsorgsbegrepet tydeligere koblet opp mot læringsbegrepet. I RP 2 er dette blitt mer verbalisert, og mye av den teksten som var viet ulike ståsteder i forhold til omsorgsbegrepet i RP 2 er nå fjernet. RP 2 fremstår som mer konkret i forhold til læringsdiskursen, og omsorgsbegrepet som en forutsetning for læring kommer klarere frem. Å forstå barnehagen som en utdanningsinstitusjon er en klar hensikt fra regjeringens side. Når RP 2 kommer ut er endringene fra utkastet gjort i favør av læringsdiskursen. RP 2 viser at barnehagens rolle handler om å forberede barna på det livet de møter i skolen.

Det skjer en ny interessant endring i forholdet mellom omsorg og læring i RP 3. Danningsbegrepet får en sentral plass for barnehagens innhold, den rokerer også ved relasjonen mellom omsorg og læring. Begrepene splittes opp, og læring blir satt sammen med danning. Omsorg blir behandlet mer selvstendig enn hva som skjedde i RP 2. Selv om både

læring og danning har en overordnet rolle for barnehagens innhold, kan likevel omsorgsbegrepet betraktes som å være et mer selvstendig begrep i denne rammeplanen.

Noe som skiller disse tre rammeplanene fra hverandre er at det i RP 3 er legitimt å uttale at barnehagen er en del av utdanningsløpet for barna. Dette virket å være mer diffust i den første og andre rammeplanen. Det er gjort en god del diskursivt arbeid for å kunne gjøre det stuerent å sette barnehagen i samme løp som skolen. Mye av dette arbeidet har foregått utenfor rammeplanens sider. Regjeringen har gitt ut flere dokumenter som har tatt for seg læringsbegrepets betydning for barnehagen. Denne konteksten har hatt stor betydning for utviklingen og legitimeringen av læringsdiskursen i barnehagen.

Læringsbegrepet står nå solid i den norske barnehagen, det er omsorgsbegrepet som ikke helt får sin plass i denne sfæren. Det er tydelig at læringsbegrepet vektlegges som sentralt for barnehagen. Diskursanalysen viser hvor stor makt regjeringen har gjennom rammeplanen. Å knytte det til politiske retninger er derfor naturlig. Gjennom innføringen av rammeplanen er barnehagen i stadig større grad blitt påvirket av den offentlige politikken. Diskursanalysen viser også hvor stor innvirkning rammeplanen har på den pedagogikken som utføres i barnehagen. Subjektimplementeringen er sentral her. Som pedagog i barnehagen er en i den pedagogikken som rammeplanen omtaler. Det krever reflekterte pedagoger for å kunne forholde seg kritisk til rammeplanens innhold.

Pope trekker frem faren ved å ensidig vektlegge barnehagen som en læringsarena. Det kan føre til en barnehagepraksis hvor resultater blir viktigere enn menneskene i den (Pope s. 118).

Så lenge myndighetene vil se barnehagen som en utdanningsinstitusjon og former styringsdokumentene deretter blir det vanskelig å oppfatte barnehagen gjennom andre begrep enn læringsbegrepet. Begrepenes innhold formes av hvilke politiske visjoner som får gjennomslagskraft (Ulla, 2011, s. 82). Omsorg og læring vil alltid ha et forhold til hverandre. I de mange barnehager rundt omkring i landet, er det like mange forskjellige syn og forståelser av begrepene omsorg og læring som det er barnehager. Felles for dem er at rammeplanen har sin innvirkning på barnehagens praksis.

Går jeg inn i min barnehage hvor jeg er ansatt, ser jeg hvordan disse begrepene pulserer i barnehagens liv. Klarer rammeplanen å ta kontroll på hvordan vi prioriterer i barnehagen, hva vi vil sette fokus på i arbeidet med barna? Låser diskursen oss fast i et handlingsmønster?

I min barnehage opplever jeg omsorgens solide plassering, til tross for at læringsbegrepet er godt synlig og tilstede, både gjennom ulike prosjekter i avdelingene, i avdelingenes periodeplaner og i refleksjonene som finner sted på avdelingsmøtene. Barnehagen har valgt å ha et tydelig fokus på personalets kompetanse i omsorgsutførelse og hvordan en skal forstå det enkelte barnet slik at det møtes på best mulig måte. Barnehagen ønsker å være en god omsorgsarena for barna. For å gi gode tilbud til alle barn skal også personalet øke sin kompetanse i å identifisere risiko og sette i gang utviklingsstøttende tiltak for barn så tidlig som mulig. Denne kompetansehevingen inkluderer hele personalet, men på ulike måter, det er et mål at det skal implementeres i de ulike sidene ved barnehagens praksis.

I juni 2013 ble det satt ned en arbeidsgruppe som skal komme med forslag til en ny revidert rammeplan. Forslaget skal være klart til høring våren 2014, og ny revidert rammeplan er ment å iverksettes fra januar 2015. Et punkt som gruppen skal vurdere er kapittel 2 i rammeplanen, «Omsorg, lek og læring». Gruppen skal se om innholdet i dette kapittelet kan utformes på liknende måte som det er gjort i kapittel 3 i RP 3, med prosessmål og krav til barnehagens arbeid. Det er et viktig punkt for omsorgsbegrepet, det kan bety at utformingen av dette kapittelet kan være med på å konkretisere arbeidet med omsorg i barnehagen og bidra til en tydeligere forståelse for utvikling av omsorgskompetansen hos den enkelte i personalet. Dersom dette blir tilfellet vil også omsorgsbegrepet få en bredere forankring i barnehagens grunnmur.

LITTERATURLISTE

- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg-": Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarre, T., & Blom, K. (2012). *Samfunnet i barnehagen og barnehagen i samfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (s. 101-117). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (s. 298-325). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt : Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie : Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnehageloven. (1995). Lov om barnehager av 5. Mai 1995 nr 19.
- Bleken, U. (1992). *Rammeplan for barnehagen: Utredning fra et utvalg oppnevnt av familie- og forbrukerdepartementet 25. Oktober 1990 ; avgitt til Barne- og familiedepartementet 3. April 1992 (Vol. NOU 1992:17)*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år : En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Bostad, I. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen : Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. Juni 2006 : Avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. Juni 2007* (Vol. NOU 2007:6). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Brenna, L. R. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn : Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. Juni 2009 : Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. Oktober 2010* (Vol. NOU 2010:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Broström, S. (2009). *Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogiken - på vej mod educare*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Buber, M., Simonsen, T. G., & Wergeland, H. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Dahl, E. L. (2000). Några reflektioner kring omsorgsbegreppet och fröbelpedagogikens grunder. *Rapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning Göteborg 20-21 NOVEMBER 2000*, 8.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- DMMH. (2010). Høringsuttalelse ang. "Endringer i forskrift til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver". Hentet 06.12.2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/13435408/DMMH.pdf>
- Fairclough, N., & Halskov Jensen, E. (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1982). *Måltrettet arbeid i barnehagen : En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte : En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. PhD Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen CY Bergen.

- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I M.-L. Angell, S. Nordtømme & H. D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Vestfold. (2010). Høringsuttalelse ang. "Endringer i forskrift til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver". Hentet 06.12.2013, fra http://www.regjeringen.no/pages/13435408/Hoegskolen_i_Vestfold.pdf
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Endringer i rammeplanen for barnehagen. Hentet 06.12.2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2011/endringer-i-rammeplanen-for-barnehagens-.html?id=631912>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Moser, T. (2005). *Revidert rammeplan for barnehagen: Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Mønsterplan for grunnskolen. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen: Revidert og midlertidig utgave 1985*. Oslo: Aschehoug.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noddings, N. (2003). *Caring : A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*. Hentet 05.09.2012, fra <http://infed.org/mobi/caring-in-education>
- Ot.prp. nr. 47 (2007-2008). Om lov om endringer i barnehageloven. Hentet 08.12.2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-47-2007-2008-1.html?id=506031>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., & Manger, A. (2009). *Det lekende, lærende barnet : I en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagen. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Rammeplanen for barnehagen. (1995). Rammeplan for barnehagen Q-0903B.
- Rammeplanen for barnehagen. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Retvedt, O., Aasen, S. F., & Skoug, T. (1999). *Erfaring med innføring av rammeplan for barnehagen* (Vol. nr 16-1999). Elverum: Høgskolen.

- Ruyter, K. W., & Vetlesen, A. J. (2001). *Omsorgens tvetydighet : Egenart, historie og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen: Muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (Nr 01), 18-29.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen : En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R., & Moser, T. (2007). Omsorg og læring : Hvor "ny" er rammeplanen? I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk* (s. 68-93). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 139-178). Oslo: Unipub.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder: Kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Øksnes, M., & Steinsholt, K. (2004). Nel noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 654-668). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.