



15.05.2017

Diskurser om barn i Rammeplanene for barnehager: 1996,2006 og 2017

Masteroppgave i pedagogikk. Emnekode: PED 395

Vår 2017

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk



Helene Hauge Backus

Sammendrag

Overordnet tema for denne oppgaven er hvordan synet på barn er i rammeplanene fra 1996, 2006 og 2017.

Oppgavens problemstilling er som følger:

«Hvilke diskurser om barn dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017?»

For å belyse denne har jeg gjort en kritisk diskursanalyse som tar utgangspunkt i Norman Faircloughs diskursanalytiske modell. Diskursanalyse har som mål å undersøke forandring og maktforhold. Jeg vil se om det har vært noen forandring i synet på barn fra første til siste rammeplan.

Mitt datagrunnlag har vært rammeplanene for barnehagen fra 1996 og 2006 samt høringsutkastet til rammeplanen for barnehage som var publisert i oktober 2016. Den nye rammeplanen er i ettertid ferdiggjort og trer i kraft 1 august 2017. Dermed er det gjort en del forandringer i denne rammeplanen fra oktober 2016 til utgivelsesdato. Disse er ikke tatt hensyn til i min analyse.

Studien viser at vi ser ikke barnet lenger som sårbart og hjelpeløst som vi har gjort tidligere. Dette synet er blitt erstattet av to hoved diskurser. Hoved-diskursene har jeg valgt å kalle «det kompetente barnet» og «barnet som fremtidig voksen». Diskursen «det kompetente barnet» er medvirkende og drevet av en rettighetstankegang som er grunnnet i barnekonvensjonen. Diskursen «barnet som fremtidig voksen» er påvirket av en markedsdiskurs. Barnet er en verdi som må investeres i for at det skal utvikles. Under hoved-diskursene er det flere del-diskurser som støtter opp under disse synene på barn. Del-diskursene er delt opp i syv kategorier: barn som samfunnsborgere, det medvirkende barnet, barndommens funksjon, barns psykiske helse, det lærende barnet, en flerkulturell barndom og barn i møte med en digital verden. Disse kategoriene har til hensikt å organisere funnene på en slik måte at det understøtter mangfoldet av emner innen de to hovedkategoriene.

Den språklige forandringen i læreplanene har også ført til at det er skjedd et maktskifte hvor fordelingen av makt mellom stat og førskolelærer har forskjøvet seg til statens fordel. Dette er skjedd igjennom mikroteknologier som inkluderings og

ekskluderingsmekanismer. Altså hvilke ord, setninger, og fokus har de valgt å ta med videre fra første til siste rammeplan. Jeg tror hensikten med denne maktforskyvningen er å skape likere praksis blant barnehagene.

Mine funn viser at det er skjedd en utvikling i synet på barn igjennom rammeplanene. Jeg håper min forskning kan bidra til oppmerksomhet til hvilken retning vi er på vei, slik at vi kan velge riktig fokuspunkt på veien videre i utviklingen av barnehagen.

Abstract

The main theme of this assignment is how the view of children is in “the Norwegian framework plans for the content and tasks of kindergartens” from 1996, 2006 and 2017.

The problem statement of the assignment is as follows:

«What discourses about children dominate the Framework Plan for kindergartens from 1996, 2006 and 2017? »

To illustrate this I have done a critical discourse analysis based on Norman Fairclough's analytical discourse model. Discourse analysis aims at investigating change and power relations. I want to investigate if there has been any change in the view of children from the first to the last framework plan for kindergartens.

My data is based on the framework plans for kindergartens from 1996 and 2006 and the consultation draft for the kindergarten framework plan published in October 2016. The new framework plan was completed and comes into effect on 1 August 2017. Thus, some changes have been made to this framework plan from October 2016 until the release date. These are not taken into account in my analysis.

The study shows that we do not see the children as vulnerable and helpless anymore, as we have done in the past. This view has been replaced by two main discourses. The main discourses I have chosen to call "the competent child" and "the child as a future adult". The discourse "the competent child" is based on the Children's Convention and encourages child involvement in decision-making processes in kindergarten. The discourse «The child as a future adult» is based on a marked discourse. The child is an investment that needs to be developed for proper return of value. During the main discourse there are several sub-discourses that support these views on children. There are several part discourses that are divided into seven categories: children as citizens, the contributing child, childhood function, children's mental health, the learning child, a multicultural childhood and children in the face of a digital world. These categories aim to organize the findings in such a way that it supports the diversity of topics within the two main categories.

The linguistic change in the framework plans for kindergartens has also led to a shift in which the distribution of power between state and preschool teachers has transferred to the state's benefit. This has happened through micro-technologies such as inclusion and exclusion mechanisms. This means that the choice of words, sentences, and focus the state has chosen to bring along from the first, to the last framework plans for kindergartens has a big significance for the power distribution between state and kindergarten.

I think the purpose of this shift in power is to create similar practices among kindergartens.

My findings show that there has been a development in the view of children through the framework plans for kindergartens. I hope my research can contribute to the attention of which direction we are heading, so that we can choose the right focus point on the way forward in the development of kindergartens.

Forord

Ferdinand Finne sa engang at:

«Livet kan være vanskelig å forstå, man vet ikke alltid hvilken vei man skal gå. Husk da at veien blir til mens man går og at man blir rikere av hver erfaring man får»

Det er nettopp slik jeg har opplevd å skrive min masteroppgave. Veien har til tider vært vanskelig, full av, humper og andre hindringer. Jeg har ofte kommet til veiskiller og ikke visst hvilken vei å ta. Av og til trodde jeg at jeg hadde gått meg bort, men når jeg leitet i krattet fant jeg en sti og på denne måten gikk veien videre. Da jeg jeg gikk lærte jeg mye. Jeg lærte å bli stifinner og å klatre gjerdet. Jeg fikk hjelp av folk på veien og til slutt nådde jeg målet mitt.

Igjennom min jobb som førskolelærer brukte jeg ofte rammeplanen som verktøy for hvordan å legge opp de pedagogiske aktivitetene i barnehagen. Dette skape en interesse for hvilke tanker som lå bak denne rammeplanen og hvordan den var utformet. Da jeg som masterstudent skulle velge tema så var det nettopp rammeplanen jeg bestemte meg for å arbeide med. Jeg begynte lesningen med åpent sinn og leitet etter hvilke syn på barn som dukket opp i de forskjellige rammeplanene. Det var som å sette sammen et puslespill men til slutt falt bitene på plass. Nå ser jeg hele bildet.

Jeg vil gjerne takke min veileder Steinar Bøyum som hjalp meg med god veiledning og oppmuntring i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke min familie og min kjære samboer for emosjonell støtte igjennom stressende tider.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn	8
1.2. Min interesse i dette temaet.....	9
1.3. Viktigheten av videre forskning.....	10
1.4. Valg	10
1.5. Problemstilling	11
1.6. Tidligere forskning.....	11
1.7. Disposisjon.....	14
2. Teori.....	15
2.1. Innledning	15
2.2. Barndom i et historisk perspektiv.....	15
2.2.1. Middelalderen.....	15
2.2.2. Opplysningstiden, industrialismen og romantikken.....	17
2.2.3. 1870-1940.....	18
2.2.4. 1945-1975.....	18
2.2.5. 1975 og videre.....	19
2.3. Moderne barndom – å finne seg selv.....	20
2.4. Oppvekst – individets utvikling	20
2.5. Moderne oppvekst – oppfatning av småbarnet og barnet.....	21
2.6. Familiepolitikken i Norge	22
2.7. Barnekonvensjonen	24
2.8. Hvilke rettigheter har barn og voksne?	24
2.9. Autonomi paradokset	26
2.10. Barn som samfunnsborgere.....	26
2.10.1. Barnehagen som arena for samfunnsborgerskap.....	27
2.11. Medvirkning	28
2.12. Læring i barnehagen.....	29
3. Metode.....	31
3.1. Innledning	31
3.2. Teoretisk perspektiv	31
3.3. Metodologi – hva er diskursanalyse.....	32
3.4. Hva er diskurs?.....	33
3.5. Diskursorden og interdiskursivitet	34
3.6. Makt	34
3.7. Positive trekk og begrensninger ved bruk av kritisk diskursanalyse.....	35
3.8. Hva gjorde jeg	36

3.9.	Validitet.....	38
3.10.	Relabilitet	39
3.11.	Forskerrollen	39
4.	Funn.....	41
4.1.	Innledning	41
4.2.	Barn som samfunnsborgere	42
4.2.1.	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	42
4.2.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	43
4.2.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	43
4.2.4.	Sammendrag.....	44
4.3.	Det medvirkende barnet	44
4.3.1.	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	45
4.3.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	45
4.3.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	46
4.3.4.	Sammendrag.....	46
4.4.	Barndommens funksjon.....	46
4.4.1.	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	46
4.4.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	47
4.4.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	48
4.4.4.	Sammendrag.....	48
4.5.	Barns Psykiske helse	48
4.5.1	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	48
4.5.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	49
4.5.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	49
4.5.4.	Sammendrag.....	49
4.6.	Det lærende barnet	50
4.6.1	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	50
4.6.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	51
4.6.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	52
4.6.4.	Sammendrag.....	52
4.7.	En flerkulturell barndom	52
4.7.1.	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	53
4.7.2.	Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	53
4.7.3.	Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	54
4.7.4.	Sammendrag.....	55
4.8.	Barn i møte med en digital verden	55
4.8.1.	Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1).....	55

4.8.2.Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2).....	56
4.8.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3).....	56
4.8.4Sammendrag.....	57
4.9. Sammendrag av funn.....	57
5. Drøfting	60
5.1. Innledning	60
5.2. Barn som samfunnsborgere	60
5.3. Det medvirkende barnet	63
5.4. Barndommens funksjon.....	64
5.5. Det lærende barnet	65
5.6. Makt-aspektet i rammeplanen	67
5.7. Interdiskursivitet.....	68
5.8. Oppsummering	69
6. Konklusjon	71
Referanseliste	73

1. Innledning

I innledningen vil leseren finne bakgrunn for oppgaven, hvor jeg plasserer synet på barn og bakgrunnen for rammeplanen i et samfunns og historisk perspektiv. Deretter følger en begrunnelse av min interesse for tema og hvorfor videre forskning på barnehage trengs. Videre belyser jeg hvilke valg jeg tok i forhold til metode og dokumentutvelgelse. Etter dette presenterer jeg problemstillingen min, samt noen underspørsmål. Deretter presenterer jeg et utvalg av tidligere forskning. Til slutt er det en disposisjon av oppgaven.

1.1. Bakgrunn

Synet på barn er stadig i endring. Kvaran (2008) hevder at hvordan en velger å forstå barn og barndom, er avhengig av hvilket vitenskapelig ståsted en har og hvilken tradisjon en velger å knytte seg til. Samfunnsplanleggingen har til tider blitt kritisert for et fraværende barneperspektiv. Det er på grunnlag av denne kritikken interessant å se på hvordan synet på barn utarter seg i rammeplanene for barnehage. Om samfunnet marginaliserer barndommens betydning til en omkostningsfaktor vil dette ha en uheldig betydning for barn. Det ideelle ville være om samfunnet kunne se barnet som en samfunnsborger, hvor barnets egeninnsats blir vedsatt som en av samfunnets virksomheter.

Rammeplanen er styringsdokumentet til barnehagen. Den kan derfor ikke løsrives fra barnehagens historie eller vårt historiske syn på barn. Barnehagen er i dag en stor del av barnas hverdag. Historisk sett har den utviklet seg fra barneasylene og fra Frøbels «kindergarten» som oversatt til norsk betyr barnehage. Sosiale og historiske endringer i samfunnet førte til økt behov for barnehager. Selv om Barnehagen lenge har hatt pedagogiske elementer har den ikke før i senere tid blitt sett på som en pedagogisk institusjon. Barnehagen fikk sin første rammeplan i 1996. Dermed ble barnehagens rolle som pedagogisk institusjon synliggjort. I 2005 ble det politiske ansvaret for barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet noe som gjorde at barnehagen nå ble sett på som en del av et utdanningsløp. Rammeplanen for

barnehager er et politisk dokument som sier noe om hvilket innhold det skal være i barnehagen. Rammeplanen er både et dokument som de ansatte i barnehagen skal jobbe etter og informasjon til foreldre om hva de kan forvente av barnehagen. Dessuten speiler rammeplanen hvordan samfunnet ser på barn, barndom, og barnehage generelt. Derfor er et godt utgangspunkt for en diskursanalyse.

Rammeplaner skiftes til tider ut. Den er påvirket av de politiske og pedagogisk strømmingene i samfunnet rundt oss. Altså samfunnet endrer barnehagen etter hvert som samfunnet forandrer seg. Rammeplaner er i likhet med skolens læreplan forpliktende, men har en større grad av frihet til utføringen av planen. Rammeplanen er et bindeledd mellom politikerne og barnehage. I dette dokumentet forteller de som styrer, til barnehagen hvilket innhold de mener barnehagen skal ha. Som alle andre rammeplaner eller læreplaner så har rammeplanen for barnehager gjennomgått flere prosesser, hvor ting er lagt til og tatt vekk. Det er derfor interessant å hva som er blitt værende og hva som er tatt vekk.

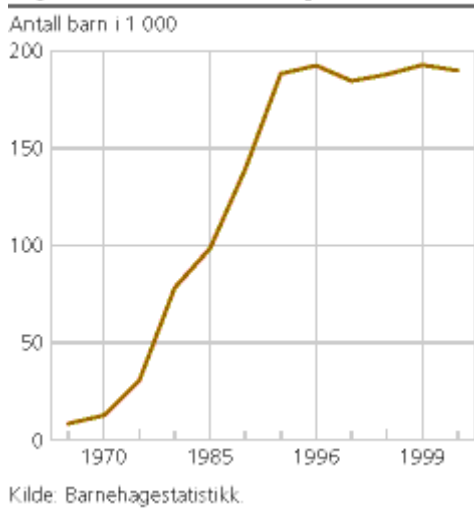
1.2. Min interesse i dette temaet

Ettersom jeg har en bakgrunn som førskolelærer, har jeg jobbet mye med rammeplanen for barnehager. Dette politiske dokumentet har lagt føringer på hvordan jeg har forholdt meg til barn og hvordan jeg har jobbet med pedagogiske aktiviteter. Når jeg begynte å studere og skulle velge hva å skrive om i masteroppgaven min, så falt valget mitt på å undersøke rammeplanen for barnehager nærmere. Jeg ønsket å vite hvilke tanker og intensjoner som lå bak dette dokumentet. Da jeg skulle spesifisere nærmere nøyaktig hva jeg ville undersøke falt valget mitt på: synet på barn. Synet på barn preger hvordan vi gjør alle aktiviteter i forhold til barn. Videre var jeg nysgjerrig på om den nye rammeplanen for barnehager ville forandre synet på barn og praksis i barnehagen.

1.3. Viktigheten av videre forskning

Antall barn som går i barnehage har økt drastisk. Man kan i grafen under se at på 60 tallet gikk svært få barn i barnehage, mens i 1999 deltar over 190 000 barn i barnehage. Tall fra SSB (2017) viser at i 2016 hadde 91 prosent av alle barn i alderen 1–5 år plass i barnehage.

Figur 6. Barn i barnehage. 1963-1999



(Statistisk Sentralbyrå, 2001)

Dette betyr at de fleste barn i alderen 1-5 år tilbringer en stor andel av sin tid i barnehagen. Dermed får barnehagen betydelig relevans i formingen av barna. Barnehagen blir en form for sekundær oppdrager. Ettersom barnehagen påvirker en så stor del av befolkningen så er det viktig at vi forsker mer på barnehage. Ettersom Rammeplanen for barnehager bestemmer innholdet i norske barnehager blir dette et interessant objekt for videre forskning.

1.4. Valg

Jeg har valgt å ha en kvalitativ metodetilnærming av oppgaven i form av en diskursanalyse. Denne metoden er valgt på grunn av at jeg vil undersøke om det er en forandring i synet på barn igjennom de ulike rammeplanene. Videre finner en diskursanalyse også ut noe om maktforhold som ligger i teksten og hvordan ord og setninger står i forhold til hverandre. Jeg vil på en måte lese mellom linjene for å få tak i den egentlige meningen bak dokumentene. Jeg vil komme tilbake til en mer utdypende forklaring om diskursanalyse senere i metodekapitlet.

Det finnes mange dokumenter rundt rammeplanen for barnehager. For eksempel: revidert rammeplan, stortingsmeldinger, barnehageloven og temahefter. Dette gjør det nødvendig for meg å ekskludere noen. Jeg har gjort et utvalg og mine data vil dermed bestå av rammeplanen for barnehager (1996 og 2006), samt utkastet til rammeplanen som kommer i 2017 (Høringsutkast pr. 20.10.2016). Heretter henviser jeg til som RP1, RP2 og RP3. Hvor RP1 er rammeplanen for barnehager fra 1996, RP2 er rammeplanen for barnehager 2006 og RP3 er utkast til rammeplanen for 2017. Selv om jeg ikke analyserer alle dokumentene rundt rammeplanen for barnehager så vil noen bli brukt som en del av teorien og drøftingen, men vil ikke bli analysert. Etter jeg har ferdigstilt min oppgave, er det kommet forandringer i rammeplanen som trer i kraft 1 august 2017. Disse endringene er ikke tatt hensyn til i min oppgave.

1.5. Problemstilling

I min oppgave vil jeg se på hvordan synet på barn er uttrykt i de forskjellige rammeplanene. Alle rammeplanene sier noe både direkte og indirekte om hvordan de ser på barn. På bakgrunn av dette er min problemstilling er dermed som følger:

«Hvilke diskurser om barn dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017?»

Underspørsmål:

- Ligger det noen maktføringer i rammeplanene?
- Er det noen forandringer i synet på barn i de forskjellige rammeplanene?
- Er det språklige forandringer i de forskjellige rammeplanene? Og i så fall hvordan utgjør denne språklige forandringen en forskjell i synet på barn?
- Har synet på barn uttrykt i rammeplanene for barnehage noen påvirkning på barnehagens daglige aktiviteter?
- Hvordan påvirker synet på barn medvirkning i barnehagen?
- Hvordan påvirker synet på barn læring i barnehagen?

1.6. Tidligere forskning

Da jeg søkte etter materiale og teori brukte jeg google og oria. Der brukte jeg søkeordene: diskursanalyse, rammeplan, syn på barn, barnehage. Ettersom jeg skriver

om rammeplanen for barnehager begrenser det tidligere forskning til Norge. Dette fordi rammeplan for barnehager er et norsk fenomen. Mange har skrevet barnehage relaterte artikler, men jeg fant ut at ingen hadde skrevet om samme tema som meg. Det finnes lignende masteroppgaver og artikler, men med en litt annen tilnærming. Min oppgave skiller seg blant annet ut på grunn av at det kommer en ny rammeplan for barnehager 1 august 2017. Jeg har inkludert utkastet til denne rammeplanen i min oppgave. Ettersom andre oppgaver er skrevet på et tidligere tidspunkt så er ikke denne rammeplanen inkludert. Jeg har også et annet fokus for min diskursanalyse enn hva jeg har funnet andre steder. Jeg leter etter hvordan synet på barn er beskrevet i rammeplanene for barnehage. Det er mye tidligere forskning jeg kunne valgt å dra frem, men her er et lite utvalg:

En ut av masteroppgavene jeg fant var Tjelmeland (2013) sin oppgave: Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan. Den handler om forholdet mellom omsorg og læring og hvordan det har utviklet seg igjennom rammeplanene. Hun har valgt å også ta med revidert rammeplan som kom i 2011. Den har jeg ikke inkludert i min oppgave. Hun har som meg, gjort en diskursanalyse hvor hun er opptatt av språklig struktur og begreper. Hun fant ut at barnehagen har hatt en forandring i sin tradisjon. Hvor de før tilhørte til en sosialpedagogisk tradisjon, dreier de nå mot en skoleforberedende barnehage. Hun beskriver et økende fokus på lærebegrepet igjennom de forskjellige rammeplanene, hvor ordleggingen rundt dette begrepet blir sterkere. Samtidig viser hun til at omsorgsbegrepet har fått en svakere posisjon og er i større grad blitt separert fra læringsbegrepet. Hun konkluderer med at hun håper omsorgsbegrepet skal få en sterkere posisjon i fremtidige rammeplaner.

Et annet eksempel på forskning er Bae (2016) sin artikkel: Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Her skriver hun om endringer i synet på barn. Hun skriver at det har vært en endring i synet på barn fra den første rammeplanen til hvordan man tenker nå. Hun viser til at det er kommet nyere forskning på barn i barnehage enn hva som fantes på den tiden. Den nye tankegangen som er gjeldende i dag er å behandle barn som subjekt. I dette legger hun at vi behandler barn med respekt for deres opplevelsesverden og se barn som fullverdige mennesker. Bae (2016) skriver at før var barnehagen tenkt på som et aktivitetstilbud for barn mens de voksne var på jobb. Hun mener at i dag er ikke denne tankegangen adekvat. I dag er

barnehagen en læringsarena. Bae (2016) viser til at det kan være lett å støtte synet på barnet som kompetent fra et ideologisk standpunkt, enn hva det er å praktisere dette synet i barnehager. Hun mener at skal dette bli satt ut i praksis så må man satse på etterutdanning av personell og et økt antall barnehagelærere i norske barnehager. Hun avslutter med å si at om de voksne klarer å se og lytte til barnet og la det ha medvirkning på egen hverdag så kan barnehagen være et viktig bidrag til oppdragelse til demokrati.

Berge (2015) har skrevet en doktorgradsavhandling om hvordan ulike perspektiver på barnehagen kan støtte opp under barnehagens tradisjoner og påvirke praksiser i den store barnehagen. Hovedfokuset igjennom oppgaven er å få kunnskap om den store barnehagen. Hun har også valgt diskursanalyse som metode. Materiale tar utgangspunkt i et feltarbeid utført i en barnehage. Hun har brukt observasjoner og intervju som teknikker for innsamling av data. Hun kommer frem til at den store barnehagen utfordrer diskurser om sosiale praksiser, innhold og posisjonering i forhold til barna. Hun beskriver at barnehagen er i en endringsprosess, men har fremdeles dype røtter som ikke lar seg så lett forandre av svingninger i trender. Hun viser også til at de ansatte i barnehagen har en mangfoldig kunnskapskompetanse som hun gjerne ville ha forsket mer på.

Pettersvold (2015) undersøker kontekstuelle og relasjonelle forhold som er avgjørende for barns demokratiske deltagelse i barnehagen. Hun viser til at vi må være forsiktig med å bruke begrepet demokrati på feil grunnlag, dette vil tømme begrepet for innhold. Videre peker hun på samfunnsmessige tendenser som kan være til hindring for realiseringen av medborgerskap og demokrati i barnehagens praksis. Hun har benyttet kvalitativ forskningsmetode hvor hun gjør en casestudie hvor hun har gruppeintervju med førskolelærere og med barn i barnehagen. Hun baserer sine studier på anerkjennelsesteori og demokratiforståelse i forhold til barnehage og skole. Hun viser til at det er i svært varierende grad barn blir sett på som samfunnsborgere i barnehagen. Hun utdyper at det i for liten grad utnyttes potensialet til barns demokratiske deltakelse i barnehagen. Motstand fra barna blir ofte ignorert om det ikke passer inn i de voksnes planer. Hun konstaterer at uenighet i større grad bør verdsettes. Dessuten bør barnehagen ha en plan for hvordan reell medvirkning bør foregå i hverdagen.

1.7. Disposisjon

Min masteroppgave begynner med en innledning hvor jeg kort går igjennom hva jeg skriver om, problemstilling og tidligere forskning. Etter dette følger teorikapitlet, hvor jeg presenterer relevante teoretiske teorier og artikler i forhold til min oppgave. Dette innebefatter et historisk bakteppe på hvordan man så på barn og barndom. Videre skriver jeg litt om norsk familiepolitikk hvor jeg belyser hvordan politikk har en sammenheng med barnesynet i barnehagen. Deretter skriver jeg litt om barns rettigheter, barn som samfunnsborgere og læring i barnehagen. Etter dette kommer metodekapitlet, hvor jeg beskriver hvilke metode jeg har brukt. Jeg kommer nærmere inn på diskursanalyse og hvordan dette utføres rent praktisk, samt forskningsetiske spørsmål. Etter dette kapitlet kommer mitt funn kapitel. Her presenterer jeg hva jeg har funnet i de forskjellige rammeplanene. Funnene mine er presentert i kategorier og kategorisert etter hvilken rammeplan det funnet i. videre kommer mitt drøftingskapitlet. Her diskuterer jeg funnene mine opp mot teori. Til slutt vil det være en konklusjon som oppsummerer hele oppgaven. Enkelt forklart vil den se slik ut:

Kapittel 1	Innledning
Kapittel 2	Teori
Kapittel 3	Metode
Kapittel 4	Funn
Kapittel 5	Drøfting
Kapittel 6	Konklusjon

2. Teori

2.1. Innledning

I teoridelen vil jeg først gå igjennom hvordan synet på barn har vært i et historisk perspektiv. I den historiske gjennomgangen vil det også være innslag av den tids filosofiske teorier om barn. Dette fordi de har vært med å forme historien og synet på barn. Den historiske gjennomgangen strekker seg fra middelalderen og frem imot moderne tid. Deretter sier jeg noe om familiepolitikken i Norge. Dette fordi at jeg analyser rammeplanen som er et politisk dokument for barnehager. Dermed vil det være naturlig å vite litt om baktanken politikerne har hatt når de utformet denne politikken og da også barnehagen. Deretter skriver jeg litt om barns rettigheter. Dette fordi at det har en sammenheng med neste overskrift, barn som samfunnsborgere. Barns rettigheter og barns medvirkning er med å støtte opp under konseptet barn som samfunnsborgere. Til slutt vil jeg si noe om barns læring og hvordan synet på læring sier noe om synet på barn.

2.2. Barndom i et historisk perspektiv

Det blir viktig for meg i denne oppgaven å si noe om hvordan barnet blir sett på i historisk perspektiv. Dette på grunn av at dagens diskurs om barn bygger på tidligere diskurser. Ved å legge et historisk bakteppe blir det lettere å se hvorfor vi tenker som vi gjør i dag. Jeg sier også noe om hvordan da tidens populærfilosofi var, dette på grunn av at det var med å forme synet på barn i de forskjellige tidsperiodene.

2.2.1. Middelalderen¹

Øia og Fauske (2010) hevder at ideen om at barn er noe annet enn en liten voksen ikke eksisterte før 1600 tallet. Dette betyr ikke at de ikke hadde et begrep om barn men at de ikke tillot denne fasen noe som helst form av romantisering. De så ikke på barndom

¹ Noe av teksten under overskriften middelalderen er basert på mitt teoretiske rammeverk levert vår 2016

som en spesiell fase i livet slik vi gjør i dag. Fra barnet kunne leve uten hjelp fra foreldre, så var de en del av det voksnes samfunn. Det var en glidende overgang fra barn til voksen uten noen klart aldersskille. Den islandske loven sa for eksempel at man var voksen når man var ølfør og hestefør. Man var voksen når man innebar en hvis kompetanse for å klare seg i samfunnet. For kvinner kunne dette være å delta på lik linje med resten av kvinnene i familien i husholdningsoppgaver, mens for menn kunne det være å ha et håndverk. Man kan også se hva de regnet som å være voksen ut i fra når de mente man kunne gifte seg. For kvinner var det i begynnelsen 12 år og for menn 14 år. Etter hvert ble alderen for å kunne gifte seg gradvis hevet.

²Thuen (2011) skriver at middelaldermennesket levde på gårder, uavhengig fra storsamfunnet. Familielivet dreide seg mye om arbeid og å få ting til å gå rundt på gården. Livet var hardt og barn måtte tidlig gjøre nytte for seg. Skolegang var det få som fikk. Det ble etter hvert innført søndagsskole som var tilgjengelig for vanlige folk men lite ut over dette. Barndom er lite nevnt i litteraturen fra denne tiden. Bare ytterst sjeldent blir det nevnt en kongefødsel eller barndoms historier som skildring av hvordan barnet blir som voksen. For eksempel: allerede fra barndommen var han sterk og modig. Utelukkningen av barndommen fra tekstene sier mye i seg selv. Barndom var altså ikke sett på som noe viktig. Barnet var underdanig og prisgitt foreldrene.

Øia og Fauske (2010) viser til at selv om barndom var lite skrevet om på denne tiden (dette kanskje også på grunn av at barn tidlig ble sett på som voksne) finnes det enkelte eksempler. Et ut av disse er fra Edda diktningen. Et dikt beskriver når guden Rig vandret i tre forskjellige hjem og fikk barn med konene i huset. De tre hjemmene var fra tre forskjellige klasser i samfunnet. Han beskriver kort hvordan livet til de forskjellige barna utartet seg. Hva de spiste, hvordan de gikk kledd og hvilket arbeid de tok seg til. Hva dette beskriver er altså et klassesdelt samfunn og tre forskjellige barndomskulturer. Selv om det er fra samme tid vil disse tre formene for barndom utarte seg veldig ulikt.

Øia og Fauske (2010) beskriver oppveksten i middelalderen som ganske grusom. I den hierarkiske ordenen var barnet på bunnen. Barnet skulle være lydige imot sine eldre og ble ikke spart fra noen av de voksnes samfunn. Det foregikk strenge avstraffelser, seksuelt misbruk og drukkenskap i barns selskap og med barn. Det finnes for eksempel en historie fra viking tiden om mannen Olve som ble kalt: «Barnekall». Dette fordi han

skånte barna sine mot grusomheter som var vanlig hos vikingene. Et eksemplet som var beskrevet i denne sammenheng, var at barna ble løftet i været på spydspisser for så å bli drept. Dette sier mye om hvilke grusomheter barn kunne gå igjennom.

2.2.2. Opplysningstiden, industrialismen og romantikken³

Øia og Fauske (2010) viser til at på 1700 tallet hadde industrialismen sitt gjennombrudd. Selv om forholdene for barn var blitt bedre var veien fremdeles lang å gå. Det var fortsatt store klasseforskjeller noe som betyr at barndom for de velstående var en helt annen enn for arbeiderklassen. På denne tiden var barnarbeid i arbeiderklassen svært vanlig. Barn jobbet på fabrikker, til sjøs eller som tjenestepiker. Familiene hadde dårlig råd og alle måtte bidra. Skole ble ofte sett på som en påtvunget tilleggs byrde for arbeiderklasse familiene. Til motsetning var de velstående familienes barn bare opptatt med skole og hadde friheten til å leke ellers.

Det endrede synet på barnet gjenspeiler seg også i tidens filosofi. Thuen (2011) beskriver filosofien i opplysningstiden i følgende tre termer: frie individet, fornuften og fremskrittet. Middelalderens tvang ble i større grad lagt vekk og troen på vitenskapen åpner nye dører. Barnet som tidligere hadde blitt sett på som født med arvesynd, ble nå tenkt på som et rent ark, med en åpen fremtid. Hva barndommen og oppdragelse skulle innebære var enda et stridens tema. Nye tanker om barnet, møtte fremdeles gamle ideer hovedsakelig fra kristendommen. En av opplysningstidens store filosofer om barneoppdragelse var John Locke. Han skrev om oppdragelse som noe som måtte individualiseres etter barnet. Barnet var formbart og påvirket av ytre erfaringer. Locke mente den sanselige verden kom først, deretter fornuften. Dermed var det foreldrene som måtte være barnets fornuft til det var gammelt nok. Han mente videre at barnet var verken godt eller ondt til å begynne med.

Jean – Jacques Rousseau var en annen stor filosof som hadde mye innflytelse på barnesyntet i vesten. Han kan klassifiseres som en del av romantikken ettersom han i stor grad så på barnet som noe ut av naturen. Rent og uskyldig. Dette var en direkte motsetning til den tidligere arvesyndslæren som hadde rådet. Han skrev boken Emilie som handler om oppdragelsen av en gutt til voksen mann. Boken er egentlig en roman men kommer med oppdragerråd underveis. Boken beskriver fire utviklingsfaser av

³ Noe av teksten under overskriften opplysningstiden, industrialismen og romantikken er basert på mitt teoretiske rammeverk levert våren 2016

barndom. Innsiktsalderen, følelsesalderen, idealderen og sjelsalderen. Emilie skulle høste av egne erfaringer for å så å legge ord på dem. På denne måten ville han bare bruke ord som han visste hva virkelig betydde og hadde et bilde av.

Opplysningstiden førte til større tilgang på utdanning. Skolen ble sett på som et ledd i den moralske opplæringen av barn og som kriminalitetshindrende. Norge fikk allmueskole i 1739. Vi fikk hadde også latinskolene på denne tiden, noe som etter hvert bare ble for barn av høyere lag. Dette førte til at flere barn hadde tilgang på utdanning. Selv om det var et stort klasseskille mellom allmueskolen og latinskolen. Disse skolene var i stor grad stiftet på kristent grunnlag. Den virkelige fellesskolen kom først i 1889. Thuen (2011) skriver at i denne perioden kom også de første barneasylene. Dette var daghjem for fattige barn.

2.2.3. 1870-1940⁴

I følge Thuen (2011) kan vi i denne tidsepoken snakke om det beskyttede barnet. Barn får større rettigheter og blir i større grad beskyttet av staten mot barnearbeid. Staten gjør nå inngripen i familiens private sfære og kan beskytte barn som ikke blir tatt hånd om av foreldrene. Sosialstaten skal på ene siden beskytte sine borgere og på andre siden forme dem. Barnevernet ble til og sikret en bedre behandling av barn enn tidligere. Ellen Key var et navn som kom med nye ideer på begynnelsen av 1900 tallet. Hun bygget mye videre på Rousseau sine tanker om det naturlige barnet. Barnet skulle i hennes øyne være fritt og oppdagende til ytterste konsekvens. Hun frontet både kvinne og barnerettigheter og var en nytenker. Frem mot andre verdenskrig sank bruken av barnearbeid. Dette både pga. tekniske fremskritt og at familien ble mindre avhengig av barnas lønn.

2.2.4. 1945-1975

Thuen (2011) viser til at dette var tiden ordet velferdsstat ble introdusert til det norske folk. Gerhardsen regjeringen innførte barnetrygden og den niårige grunnskolen ble lovpålagt. Barnets psyke ble i større grad tatt hensyn til. Staten vernet om kjernefamilien, men så det ikke som sin oppgave å fronte kvinnens likestilling i arbeid. Det sårbare barnet er en diskurs som oppstår i krysningen mellom velferdsstaten og barnepsykologien. Selv om kjernefamilien sto i fokus ble etter hvert daghjem og

⁴ Under overskriftene: 1870-1940 og 1945-1975er noe av teksten basert fra mitt rammeverk levert våren 2016.

barnehager en nødvendighet. Først var dette institusjoner som var ment til sosiale tilfeller men de ble etter hvert et pedagogisk tilbud.

2.2.5. 1975 og videre⁵

Thuen (2011) henviser til tiden etter 1975 som individualismens tid. Tiden preges av å finne seg selv og dette gjenspeiles også i barneoppdragelsen. Hvert enkelt barn var unikt. Begrepsbruken har gått fra å være til nytte, til å være seg selv. Velferdsstaten gikk fra prinsippet om størst mulig likhet til mest mulig valgfrihet. Barn får nedskrevne rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon og individualismen påvirker også utdanningssystemene gjennom tilrettelagt opplæring. Barnehagene ble etter hvert alle mans eie ettersom kvinner ble mer yrkesaktiv. Barnehagene i nåtiden blir regnet som en pedagogisk institusjon, selv om barnehagen lenge har hatt pedagogiske røtter ble dette formalisert da ansvaret for barnehagen ble flyttet fra familiedepartementet til utdanningsdepartementet. En diskurs som preger moderne tid er det medvirkende og kompetente barnet.

⁵ Noe av teksten under overskriften 1975 og videre er basert på mitt teoretiske rammeverk levert våren 2016.

2.3. Moderne barndom – å finne seg selv

Øia og Fauske (2010) viser til at den moderne oppvekst har et element av å finne seg selv. Før i tiden arvet man mye av holdninger og identitet fra foreldrene. Var faren din fisker var det stor sannsynlighet for at du ble det også. Med dette kunne foreldre veilede barna på en vei de visste hvordan å gå. Dagens samfunn er fylt av valg. Man kan selv velge yrke, trossystem verdier osv. identiteten er mer formbar enn før og det bringer derfor med en del usikkerhet. Øia og Fauske (2010) påstår at dette er individualismens tid. Det å ta avgjørelser som former og fremmer deg selv som menneske står i fokus. Du skal være forfatter i eget liv så å si. Denne strømmingen kan man finne helt ned i barnealder, men kan kanskje spesielt sees i ungdomstiden.

2.4. Oppvekst – individets utvikling

Utviklingen fra barn til voksen tar lengre tid hos menneske enn hos andre arter. Nesten 20 år regnes det med før et individ er voksen. Dette gir muligheten for menneske til å tilegne seg kompleks kunnskap under oppveksten som blant annet kultur og kommunikasjon. Øia og Fauske (2010) beskriver oppveksten som å gå fra å være en liten del av et mindre felleskap hvor man er meget avhengig av andre til å bli en selvstendig del av et samfunn. Individets utvikling er kumulativ. Altså tar individet stadig til seg nye små deler av informasjon som det bygger videre på. Utviklingen av individet er tilpasset samfunnet individet lever i. Et eksempel på dette er: Woego på New Guinea. Der er det ikke vanlig å la barna gå før de er to år. Dette er en motsetning til mange andre samfunn hvor man prøver å få barna til å gå så fort som mulig. Dermed kan det være samfunnsmessige forskjeller på utvikling av individet. Øia og Fauske (2010) forklarer at det finnes to typer utvikling. Den ene kaller de modning som går ut på den biologiske utviklingen av barnet. Dette er hva som er bestemt genetisk. Dette gjelder både hva som sees på som å være felles for utviklingen av mennesker og hva som er individets egne anlegg. Den andre betegnelsen kaller Øia og Fauske (2010) for læring. Dette er erfaringene du opparbeider deg. Selv om læring tar grunnlag i den genetiske utrustningen vår så påvirkes den sterkt av miljøet rundt. Både modning og læring er avhengig av hverandre og er påvirket av omgivelsene.

2.5. Moderne oppvekst – oppfatning av småbarnet og barnet

I følge Øia og Fauske (2010) er det i dag vanskeligere å skille når et barn går fra en fase til en annen. Dette på grunn av at vi i stor grad mangler overgangsritualer. Før betydde konformasjonen at nå var man voksen, men i dag er den midtveis i ungdomsperioden. Likevel mener Øia og Fauske (2010) at det er mulig å dele opp i fire aldersfaser småbarnet, skolebarnet, ungdommen og unge voksne. Småbarnsfasen betraktes som fra barnet er født til det er seks år. Dette er en tid fylt av lek og mye avhengighet til foreldre. Fra seks års alder blir barnet et skolebarn. Det sosiale nettverket utvides og barnet er modent og systematisk nok til å takle skoleoppgaver. Øia og Fauske (2010) viser til at barnet har historisk gått fra å være objekt til subjekt. Før var barnet en underordnet del av familien som ikke hadde noen rettigheter. Dette er i moderne tid forandret. På den ene siden har barnet fått flere rettigheter på den andre siden kan man si at barnet har fått mindre påvirkning på familien. Barnet er i større grad blitt et av de voksnes prosjekt. Økonomisk sett har barnet blitt en større byrde. Læringen før foregikk for det meste i praktiske omgivelser i hjemmet. Barnet i moderne tid blir sett på som en verdi som må utvikles. Hvordan barnet blir som voksen, tilsvarende hva foreldrene har investert av tid og penger i oppdragelse. Prosessen med å oppdra et barn kreves en aktiv handling fra de voksnes side. Det lever på denne måten to diskurser om barn i dag som kjemper om hegemoni. På den ene siden er barnet et handlende subjekt og på andre siden er de voksnes prosjekt. Øia og Fauske (2010) kaller den moderne formen for familie forhandlingsfamilien.

2.6. Familiepolitikken i Norge

Jeg inkluderer norsk familiepolitikk som en del av teorien på grunn av at hvordan staten utformer sin politikk har mye å si på hvordan barnesynet utvikler seg i samfunnet.

Dessuten er min diskursanalyse av rammeplanen, som er et politisk dokument. Under denne overskriften kommer det frem at norske politikere har et økonomisk perspektiv når de utformer barne og familiepolitikken i Norge.

Familiepolitikk handler om samfunnets reproduksjon. Dermed dreier den seg i stor grad om barnefamiliene. Familiepolitikk omfatter også ekteskapslovgivning, spørsmål om likestilling, familiesammensetning, befolkningsøkning (også kalt pronatalisme) osv.

I følge Kvello (2008) er noen av hovedmålsettingene i norsk familiepolitikk å bekjempe barnefattigdom og å øke likestillingen mellom kjønnene. Kampen mot barnefattigdom kan både være sett i et her og nå perspektiv hvor man skal bedre vilkårene til barna i nåtid, men det kan også sees på som en investering i fremtiden. Man vil sikre voksne som er i stand til å ta hånd om seg selv og som kan bidra til samfunnet. Kampen for likestilling er en måte å få flere i jobb. Om kvinner også jobber vil samfunnets økonomi øke. Familiepolitikk er også en form for velferdspolitik. Det handler til en viss grad om å fordele penger. Velferdspolitik har ofte et her og nå moment hvor familiepolitikken også kan strekke seg mer langsiktig.

Et annet mål med norsk familiepolitikk er oppmuntring til to inntektsfamilien. Kvello (2008) påpeker at dette er gjort igjennom barnehagepolitikken, og tiltakene om fødselspermisjon. Menn er oppfordret til å ta ut fedrekvoten som del av permisjonen og barnehager er sterkt anbefalt.

Kvello (2008) viser til at selv om man normalt sett ikke tenker på barn som en del av økonomien så er disse dimensjonene tilknyttet hverandre. Man kan se barn som en økonomisk utgiftspost. Å oppdra et barn koster både foreldre og samfunn penger. Man kan også tenke på den måte at barn er en tidsmessig og følelsesmessig investering. Tid er som kjent penger og derfor verdifullt. Sitat:

«Velferdsstatens ordninger etablerer et offentlig medansvar for barnets oppvekst.»

(Kvello, 2008, s 91)

Med dette mener Kvello (2008) at ikke bare familien er ansvarlig for barna, men også staten igjennom f.eks. barnehager. Norge har en tradisjon for å gi barn rettigheter som samfunnsborgere i kraft av seg selv. Barnetrygden som ble innført i 1970 er et bevis på dette. Denne er lik for alle barn. Helt fra barnelovene i 1915 har den Norske stat hatt en form for stønader til vanskeligstilte barn. Dette kunne for eksempel være barn av ugifte kvinner. Barna fikk rett til å arve faren og ta hans etternavn. Tidligere hadde ikke dette vært mulig. Staten krevde også inn barnebidrag på vegne av moren noe som hjalp økonomisk.

Kvello (2008) påpeker at barns rettsstilling etter barnekonvensjonen er styrket. Før var barn familiens eget anliggende. Selv om barns rettsstilling er blitt bedre er dette et område som stadig er i forandring. På grunn forandringer i loven oppstår det til stadig spenninger mellom gamle tradisjoner og ny lov. Det er for eksempel kommet regler om hva som skal gjøres hvis barns beste er i motsetning til foreldres ønsker og det er krav om at staten skal stå til ansvar for barn som ikke får tilstrekkelig omsorg fra sine foreldre. På tross av at barn i dag har høyere rettsikkerhet, så er de i høy grad avhengig av sine foreldre og det blir i stor grad opp til foreldrene å aktivere diverse rettighets kriterier ovenfor f.eks. stat og kommune.

Å fokusere på barns velferd og investere penger i dette gagner staten på grunn av at om man utvikler seg til å bli et selvstendig voksent menneske som klarer seg selv, så må ikke staten bruke penger på dette individet i form av hjelpetiltak. Dette er derfor økonomisk forsvarlig.

2.7. Barnekonvensjonen

Kjørholt (2010) skriver at 80- tallet førte til et paradigmeskift når det gjeldet synet vårt på barn. Hvor barnet før hadde blitt sett på som sårbart og skrøpelig blir barnet i større grad sett på som kompetent. Hun peker på at barnekonvensjonen har mye å si for dette skiftet. Barnekonvensjonen ble vedtatt av FN i 1989 og har siden den gang hatt betydning for hvordan vi utformer praksiser i forhold til barn. Kjørholt (2010) påstår at forståelsen av barn er endret fra å utviklingsbarn til rettighetsbarn. Dette vil si at vi i dag har forståelse for barndommens egenverdi. Hvor man tidligere så på barn er blitt sett på som uferdige voksne. Nå sees barnet på som en kompetent aktør med rettighet til å påvirke sin egen hverdag. Barnekonvensjonen åpner også for å se barn som aktivt deltagende samfunnsborgere med rettigheter som er i stor grad lik de voksnes.

2.8. Hvilke rettigheter har barn og voksne?⁶

Det er relevant for min oppgave å si noe om barns rettigheter fordi dette er noe av det som gjør at barn som samfunnsborgere blir et relevant begrep. Formaliseringen av barns rettigheter har dessuten mye å si for gjeldene diskurser om barn. Jeg kan dermed ikke snakke om det ene uten å nevne det andre.

I følge Feinberg (2007) har barn og voksne noen like rettighet og andre ulike. Han kaller de generelle rettighetene som gjelder både for voksne og barn A-C rettigheter. Dette er rettighetene til å ikke bli behandlet dårlig, som for eksempel å ikke bli slått. Videre skriver Feinberg (2007) at A – rettigheter gjelder bare for voksne. Dette kan innebefatte for eksempel stemmerett.

Han viser til at C- rettigheter kun gjelder barn og sterkt funksjonshemmede. Denne kategorien kan deles i to. Feinberg (2007) kaller den ene avhengighets rettigheter hvor barnet er avhengig av en voksen for å få basisbehov som mat, et sted å bo osv. Denne typen rettigheter gjelder også for sterkt funksjonshemmede.

Den andre type C- rettighet gjelder kun for barn og denne kaller Feinberg (2007) «rights in trust» eller forvaltede rettigheter som vi kanskje ville sagt på norsk. Barnet vil i

⁶ Noe av teksten under overskriften: hvilke rettigheter har barn og voksne er basert på mitt teoretiske rammeverk, levert våren 2016.

motsetning til en sterkt funksjonshemmet, ikke alltid vil være et barn for alltid men vil utvikle seg til å være mer selvstendig ettersom tiden går. Feinberg (2007) påpeker at denne rettigheten går ut på barnets rett til en åpen fremtid. Forvaltede rettigheter, tillater foreldrene å handle på vegne av barnets beste. Dette selv om barnet nødvendigvis ikke er enig med avgjørelsen på nåværende tidspunkt. Ved en slik makt, er det viktig at voksne ikke misbruker den. Barnet er avhengig av at de voksne ikke har tatt valg for han eller hun som hindrer fremtidige muligheter. Barnet må betraktes som en fremtidig voksen, og dermed må disse rettighetene ivaretas for den personen barnet en gang vil være. Feinberg (2007) drar frem religion som et eksempel på en forvaltet rettighet. Friheten til å praktisere sin egen religion står sterkt blant voksnes rettigheter. Dette er også en C- rettighet men den må i motsetning til den voksnes rettigheter, bli formyndet. Spørsmålet blir da ifølge Feinberg (2007) om religionsopplæring dermed blir et brudd på denne rettigheten, ettersom barnet ikke er født med en tro. Religionsfriheten er sidestilt med å kunne gå fritt ned en gate. En baby som ikke kan gå enda har denne rettigheten men kan ikke utføre den enda. Skulle man tatt vekk barnets bein ville dette være å bryte den fremtidige muligheten for barnet å gå ned gaten. Et annet eksempel på forvaltede rettigheter er retten til autonomi. For voksne er dette igjen en sterk A rettighet. Feinberg (2007) forklarer at autonomi for voksne har med selvrealisering å gjøre og mener at det er veien til et godt liv. Dette som en konklusjon av at det i hvert fall ikke fører til et dårlig liv. Han skriver at i forholdet mellom barn og autonomi så har de rett til medbestemmelse og påvirkning men ikke full autonomi. Feinberg (2007) påpeker at de er enda ikke kognitivt utviklet nok til å ta valg som er til det beste for dem. Forståelsen av konsekvenser er noe av det siste som utvikles og det er derfor viktig at barn ikke får full autonomi med en gang, men en dag er det hensikten at de skal kunne ta alle valg for seg selv. Det er derfor viktig at vi lærer barn autonomi litt etter litt.

Om man knytter dette til barnehagen så har barns rett til medvirkning vært noe som det har vært stort fokus på i nyere tid. Medvirkning i barnehagen innebærer forvaltning av barnas rettigheter. Dette vil si at barnehagen må være med å lære barn autonomi uten at barn får for stort ansvar. Man lærer barn autonomi ved å la dem ta avgjørelser basert ut i fra hva de er kompetent på i deres alderstrinn.

2.9. Autonomi paradokset⁷

Feinberg (2007) kaller autonomi paradokset den onde sirkel. Dette fordi Autonomi paradokset går ut på at foreldre skal gjøre det beste for barnet uten å lukke muligheter for barnets fremtidige autonomi. Samtidig så er alle valgene du tar som voksen påvirket av din bakgrunn. For å bli den du er med din etikk, smak og standard har du blitt sosialisert og påvirket gjennom hele oppveksten, både av foreldre, skole og andre. Disse har igjennom sin påvirkning innsnevret valgmulighetene til individet. Det går ikke an å vokse opp uten noen påvirkning. Dette er autonomi paradokset. Det er ifølge Feinberg (2007) heller ikke bra å vokse opp uten påvirkning. Påvirkningen gir deg moralske førerlinjer og gitt at foreldrene vil det beste for barnet sitt, noe de fleste foreldre gjør, vil de prøve å forsterke hva barnet er flink til.

2.10. Barn som samfunnsborgere

I følge Larsen og Slåtten (2015) gjenspeiler begrepet samfunnsborger seg, i henhold til barn i hvilke rettigheter og plikter stat og barn har ovenfor hverandre. Begrepet Samfunnsborger innebærer dessuten et aktivt og deltagende individ. Når begrepet samfunnsborger brukes om barn blir deltagelse begrenset til innenfor et definert miljø, for eksempel i barnehagen. Det er i denne sammenheng ordet medvirkning får plass i barnehagens rammeplan. Men det vil jeg komme tilbake til senere. Et annet begrep som ofte blir brukt i sammenheng til samfunnsborger er medborger. Larsen og Slåtten (2015) skriver at når man oppdrar barn til å bli en medborger vil det si å oppfordre til deltagelse, inkludering og omsorg. Et rent praktisk eksempel på dette kan være at foreldre hjelper naboene, eller å være en del av et fellesskap i barnehagen. I følge Larsen og Slåtten (2015) er en demokratisk oppvekst et kriterium for å bruke begrepet samfunnsborger, ettersom det som sagt innebærer deltagelse i, og medvirkning på eget miljø. Skal barn oppdras til demokrati så er det viktig at de lærer verdiene som gjenspeiles i denne styringsformen som toleranse og ytringsfrihet.

⁷ Noe av teksten under overskriften: autonomiparadokset er basert på mitt teoretiske rammeverk, levert våren 2016.

Kjørholt (2010) problematiserer ideen om at barnekonvensjonen gir en reel rett til barn som samfunnsborgere. I konvensjonen blir det lagt vekt på barns medvirkning og deltakelse, men barn har ingen politiske rettigheter. De kan blant annet ikke stemme. Teorier om samfunnsborgerskap er i hovedsakelig bygget på vestlige teorier om det autonome og kompetente mennesket. Kjørholt (2010) drar frem at å gi barn for store deltagelses rettigheter vil lett kunne bli en byrde for barnet. Barnet må ikke tillegges ansvar som det ikke er modent nok til å takle. Kjørholt (2010) mener at en grunnholdning bør være at man tenker på barn som likeverdige og kompetente, men at man tar hensyn til barnets modenhet. Han viser til intervju som er gjort med barn som viser at barn ikke ser på autonomi som en motsetning til avhengighet. Det var positivt for barnet å ha voksen støtte igjennom daglige aktiviteter og det gjorde slik at barnet følte seg inkludert og tilhørende et fellesskap.

2.10.1. Barnehagen som arena for samfunnsborgerskap

Østrem og Solheim skrev et debattinnlegg i Aftenposten som jeg mener er svært aktuelt. De fremstilte barnehagen som en arena hvor barn fikk delta i samfunnet på sine premisser. De skriver at barnehagen er et fellesskap hvor barn møter andre barn og voksne som ikke er en del av egen familie. Jeg vil trekke frem et sitat som jeg synes viser spesielt godt hva de mener:

«Barnet er på mange måter bærer av forestillingen om det gode hjem og dermed også om ideen om et klart skille mellom offentlig og privat sfære. Barnehagen utfordrer denne ideen på en fundamental måte. Barnehagen gir små barn en arena der de deltar i kraft av seg selv, der de ikke eies av noen, ikke representeres av noen andre enn seg selv.» (Østrem & Solheim, 2013, avsn. 12.)

Her skriver de at barnehagen utfordrer diskursen om at barnet hører til i familiens sfære. Samfunnet har også noe å bidra med når det gjelder barnets oppvekst og danning. De henviser til at barn i barnehagen har en arena hvor de kan delta i kraft av seg selv og at barn er egne individer som ikke eies av foreldrene. Dette er også en del av FNs barnekonvensjon og dette premisset styrker ideen om barn som samfunnsborgere.

2.11. Medvirkning

I temahefte om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006) beskrives det hvordan barnehagen skal forstå begrepet «medvirkning». De henviser til norsk synonymordbok hvor det står denne beskrivelsen av begrepet:

«Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle; opptre, spille» (Norske Synonymer blå ordbok, 2002).

I temahefte om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006) forklares det at alle disse ordene har en deltagende mening rundt dem, uten at man aleine står med fullt ansvar. Videre sammenligner de ordet «medvirkning» og «medbestemmelse». De mener «medvirkning» er et begrep som innebefatter en bestemmelsesprosess sammen med andre mennesker. Individet skal kjenne at deres stemme ble hørt og tatt på alvor. Barnet skal oppleve at ved å ytre en mening så kan det skje en forandring i omgivelsene. Til sammenligning mener de at medbestemmelse er en av faktorene i medvirkning. Dette er en direkte bestemmelsesprosess, hvor det finnes konsekvenser for det man bestemmer, men også å bli lyttet til i forkant til en bestemmelsesprosess. Medvirkning er dermed en del av en demokratisk prosess. Barnet skal oppleve sin rolle som betydningsfull i samfunnet det er en del av. Medvirkning er en del av en sosial interaksjon med andre og kan sees på som en forhandlingsprosess. Målet er å oppnå felles beste, noe som også er opprinnelsen til demokrati. På denne måten kan man også knytte begrepet «medvirkning» til samfunnsborgerskap.

Barns medvirkning har sin opprinnelse i FN's barnekonvensjon. Derfor har medvirkning også blitt et aktuelt tema når man snakker om barnehage. Store deler av små barns tid tilbringes i barnehagen. Dette er et samfunn, innenfor samfunnet hvor barna befinner seg og dermed bør ha rett til å påvirke. Lek er en av hovedaktivitetene i barnehagen og dermed også en stor mulighet for barn å medvirke. Barn kan også medvirke i andre situasjoner i barnehagen som ved påkledning, rundt matbordet, planlegge turer osv. Eide (2008, s. 48) skriver at barns medvirkning er som å gi barna en stemme. En stemme betyr ikke nødvendigvis bare det barnet sier i ord at det vil men også igjennom kroppsspråk. De aller minste kan ikke fortelle oss i ord hva de vil men man kan se det i andre uttrykk.

Larsen og Slåtten (2015) beskriver at barns medvirkning forgår i sosiale relasjoner. Det at barn har medvirkning på egen hverdag vil si at de har mulighet til å delta aktivt, fritt utrykke seg og bli inkludert. Larsen og Slåtten (2015) påpeker at selv om barn også kan utrykke seg gjennom ord, er leken en uttrykksarena for barn. Barn skal også ha mulighet til å la være å utrykke mening om alt ettersom det kan være belastende å alltid måtte mene noe. At barn skal delta aktivt vil si å gi rom for at barn kan ha innflytelse på egen hverdag. Dette må skje innen en alderstilpasset ramme. I barnehagesammenheng kan dette bety at barn får bestemme hva de vil leke med, hva de vil ha på skiven osv. Inkludering handler om individets rett til å bli anerkjent som å bli sett på som verdifull. Barnet skal bli anerkjent og respektert. Medvirkning er en viktig del for at samfunnsborgerskap skal være et valid begrep. Larsen og Slåtten (2015) påpeker at barns medvirkning må tilrettelegges av voksne. Dette siden maktbalansen er skjevfordelt.

2.12. Læring i barnehagen

Læringen i barnehagen er ikke et nytt fenomen men har blitt mere synlig i senere tid. Dette særlig etter at barnehagens politiske ansvar ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Hvilket barnesyn politikerne innebærer har mye å si for hvordan læring i barnehagen blir lagt opp. Etter skifte til Kunnskapsdepartementet i 2006 har det vært større fokus på hva barnehagen skal inneholde og at barnehagen skal ha god kvalitet. Begrepet kvalitet har sammenheng med begrepet læring. For at det skal være kvalitet, må barnehagen ha et bra innhold. Altså læring. For å undersøke om man har et bra innhold må man teste barna for å se om de har lært noe. Barnehagen er i større grad enn før sett på som læringsarena og fra politisk hold foregår det en standardisering av innholdet i barnehagen. I dagens utdanningspolitikk blir humankapital viktig. Det er lønnsomt for samfunnet å investere i tidlig læring. Nygård og Heggvold (2016) beregner at staten har en avkastning på 40 til 350 prosent på tidlig innsats i barnehage.

Nygård og Heggvold (2016) forklarer at man kan i store trekk dele inn i tre pedagogiske retninger en positivistisk-, en konstruktivistisk og en sosiokulturell tradisjon. En positivistisk tradisjon bygger på at all kunnskap læres gjennom erfaringer. Denne type pedagogikk ses ofte i naturvitenskapen. Pedagogikken som brukes i denne tradisjonen er den typiske skolepedagogikken. Man tenker på barnet som en tom kopp

som skal fylles opp med kunnskap. Selv om denne typen pedagogikk ses mest i skolen begynner den etter hvert å få et inntog også i barnehagen igjennom voksenstyrte og målrettede lærings situasjoner. I en konstruktivistisk tradisjon tror man at mennesker har en naturlig lyst til å lære. Derfor handler denne teorien om å legge til rette for at læring på egenhånd kan skje. Dette kan i barnehagesammenheng være å tilrettelegge et spennende rom for barna eller å ta dem med ut i naturen. I en sosiokulturell tradisjon tror man at barn lærer best igjennom sosial interaksjon og med utforsking av omgivelsene sine. Kunnskap skapes ved at barna selv utforsker, og deretter ved en senere anledning samtaler om tingene de har sett. Dette er en metode som brukes mye i barnehagen. Barn får selv prøve seg frem igjennom lek og utforsking av miljøet. Deretter samtaler man med barna om hva de tenker.

Nygård og Heggvold (2016) viser til at det finnes to ulike syn på barn. Den ene er å se på barn som «human beings», hvor de er aktive deltakere i eget liv. De ikke bare tar men også gir. De er aktive samfunnsborgere. Den andre måten man kan se barn på er som «human becomings». Da ser man på barn som fremtidige voksne og dermed skal de formes deretter. Dette referer igjen til formidlingspedagogikken, hvor barn skal fylles med utvendig kunnskap.

Nygård og Heggvold (2016) skriver at sosiokulturell tilnærming er fortsatt den dominerende barnehagepedagogikken, men det kan se ut til at det kommer andre påvirkninger fra politisk hold hvor de vil ha en mer skolelignende metode inn i barnehagen. Noe som vil helle mer mot en positivistisk læringsforståelse. Det blir en mer planlagt og målstyrt tilnærming i barnehagen. Dette mener Nygård og Heggvold (2016) at kan gi mindre om for den tradisjonelle barnehagepedagogikken.

3. Metode

3.1. Innledning

Jeg har valgt å ha en kvalitativ metodetilnærming av oppgaven hvor jeg gjør en diskursanalyse av rammeplanene for barnehage. Selv om jeg har valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse så er formen min ganske åpen. Jeg valgte denne formen for analyse fordi det er den som best griper fatt i endring. Fokuset på analysen min er å se hvordan synet på barndom har forandret seg igjennom de forskjellige rammeplanene. For å finne ut av dette er det viktig å gripe tak i diskursene rundt barndom som viser seg i rammeplanene. En diskursanalyse har fokus på tekst. Hva ligger bak teksten og hva er meningen bak ordene. Derfor er det naturlig for meg å gjøre en tekstanalyse av rammeplanene.

3.2. Teoretisk perspektiv⁸

Kritisk diskursanalyse kan være vanskelig å plassere innenfor spesifikt paradigme ettersom den trekker på flere, men ifølge Jørgensen og Phillips (1999) kan man trekke store linjer og plassere den kritiske diskursanalysen i sosialkonstruksjonismens paradigme. Det finnes flere typer for diskursanalyse og det finnes dermed noen forskjeller i mellom dem. Jørgensen og Phillips (1999) mener at selv om det finnes ulikheter mellom teoriene kan man plassere dem under samme paradigme ettersom det er stort spenn i sosialkonstruksjonismen. Noe ut av det som kjennetegner sosialkonstruksjonismen er at det ligger til grunn en kritisk holdning ovenfor sannheten som blir presentert.

Jørgensen og Phillips (1999) viser til at sosialkonstruktivisme bygger på fransk poststrukturalistisk teori. Dette er et samlebegrep for en rekke retninger på tvers av fag som oppsto som en reaksjon på strukturalismen. Strukturalismen leter etter mønstre i tekster og går ut på at språket er et system som avgjør hvilken mening teksten får. Jørgensen og Phillips (1999) påpeker at en av bakdelene med strukturalismen var at den ikke kunne ta forandring med i betraktningen. Diskursanalyse er dermed en slags videreutviklet løsning til dette problemet ettersom denne formen for analyse kan

⁸ Noe av teksten under overskriften: teoretisk perspektiv, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016.

avdekke forandring og opererer med konflikter mellom diskurser. Altså, det finnes ingen sannhet som er gjeldene alle steder og til alle tider (Jørgensen og Phillips, 1999). Flere former for diskursanalyse trekker i ulik grad på poststrukturalistisk og strukturalistisk språkteori. Både Laclau og Mouffes diskurst teori og diskurspsykologien trekker mer på denne formen for språk teori enn kritisk diskursanalyse, selv om den også gjør det. Kritisk diskursanalyse trekker i større grad på Maxismen.

3.3. Metodologi – hva er diskursanalyse⁹

I min oppgave har jeg valgt å ha en diskursanalyse av rammeplanene for barnehager 1996, rammeplanene for barnehager 2006 og i tillegg utkastet til rammeplanen for barnehager 2017. I diskursanalyse henger teori og metode tett sammen. Så når jeg bruker denne metoden i prosjektet mitt, blir teorien et bakteppe til støtte for analysen. Jeg har valgt å bruke Faircloughs kritiske diskursanalyse ettersom hovedinteressen i denne analysen ligger i å undersøke forandring. Jeg vil se om diskursene om barndom er forandret fra første til siste rammeplan. Jeg vil også undersøke om det har vært et maktskifte.

I følge Fairclough (2003) er en diskursanalyse en analyse av språket i en tekst. Diskursanalyse handler om at enhver tekst inneholder fortolkninger. Valget av ord og tegn avslører en holdning som igjen utgjør diskursen. Fairclough (2003) mener at diskurs er med på konstruere den sosiale verdenen og at diskurs er et av flere aspekter ved sosiale praksiser. Ettersom språket stadig utvikles betyr det at denne sannheten ikke er stabil, men forandres i takt med språket. Det ligger dessuten makt i språket. Språket kan i seg selv være meningsskapende og endre vår holdning og tanker om ting.

Fairclough (2003) mener at måten vi bruker språket på alltid viser tilbake på tidligere diskurser. Man kan derfor enten reprodusere en diskurs eller ha en forandring i diskurser gjennom ny bruk av språket. Siden det kan finnes flere diskurser innen samme tidsepoke kan det oppstå diskursiv kamp. Forskjellige diskurser som hver for seg representerer en måte å snakke om og forstå den sosiale verdenen på kjemper om hverandre for å oppnå hegemoni.

⁹ Noe av teksten under overskriften: Metodologi – hva er diskursanalyse, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016.

Navnet kritisk diskursanalyse avslører noe om holdningen og meningen bak teksten. Fairclough (2003) påpeker at denne type analyse har som oppgave å avsløre diskursiv praksis i sosiale relasjoner for å avsløre hvor makten befinner seg i de ulike forholdene. Analysen har også som formål å bidra til samfunnsmessige og sosial forandring. Denne metoden stiller seg dermed ikke nøytral, men tar side med den undertrykte part. I forhold til mitt prosjekt kan det være interessant å se hvem som har definisjonsmakten og om det har vært noen forandringer i ordbruk eller maktforhold.

3.4. Hva er diskurs?¹⁰

Ettersom jeg vil ha hovedfokus på metoden kritisk diskursanalyse vil jeg utdype hva begrepet diskurs innebærer gjennom å legge vekt på Faircloughs definisjon på diskurs. Faircloughs (2003) ser på diskurs som en måte å representere forskjellige aspekter av både den fysiske og mentale verden på. Han beskriver diskursene som forskjellige perspektiv på verden, som forholder seg i en maktbalanse i relasjon til hverandre. Forholdet mellom ulike diskurser er et element av relasjonen mellom forskjellige mennesker. De kan komplimentere hverandre, konkurrere med hverandre, eller kan dominere den andre. Fairclough (2003) sin teori går ut på at diskursen er med på konstruere den sosiale verdenen og at diskurs er et av flere aspekter ved sosiale praksiser. Ettersom språket stadig utvikles betyr det at denne sannheten ikke er stabil, men forandres i takt med språket. Det ligger dessuten makt i språket. Språket kan i seg selv være meningsskapende og endre vår holdning og tanker om ting.

En av diskursene jeg leter etter er synet på barn. Har dette forandret seg gjennom tidene? Er det kanskje flere diskurser om barn som er konkurrerende? Eller dominerer en diskurs helt og holdent? Har det vært et maktskifter etter hvert som barn sees på som egne individer med egne rettigheter? Kommer dette til syne i rammeplanen ettersom dette dokumentet er et bilde på hva samfunnet tenker om barn?

¹⁰ Noe av teksten under overskriften: Hva er diskurs?, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016

3.5. Diskursorden og interdiskursivitet ¹¹

Diskursorden og interdiskursivitet er to begrep som jeg vil trekke frem. Dette fordi det er særlig viktig i gjennomføringen av en kritisk diskursanalyse og det er noe av det som trekkes frem som særlig positivt med denne metoden.

Fairclough (2003) beskriver diskursorden som et «samfunn» hvor de trekker på de samme type diskurser. Samfunnet kan være en barnehage, et sykehus, i Norge osv. Diskursene i et samfunn, konkurrerer mot hverandre innenfor samme sosiale område. Diskursene er ikke begrenset til et «samfunn» men kan gjerne gå over flere.

Fairclough (2003) mener at forandring ofte skjer når diskurser overføres interdiskursivt mellom diskursordner. Dette betyr at når diskurser går på tvers av det samfunnet hvor de er mest brukt kan de skape forandring i det nye samfunnet hvor de tas i bruk. Et eksempel på dette kan være når barnehagen ikke bare drar på en utdanningsdiskurs men gjerne også en markedsdiskurs. Det kan derfor være viktig i min diskursanalyse av rammeplanen for barnehager å peke på hvilke diskursorden rammeplanen befinner seg i og å se om jeg finner interdiskursive ord. Kan rammeplanen for barnehager ha spilt på andre diskursordner enn sin egen?

Faircloughs kritiske diskursanalyse har en bestemt måte analysere teksten på. For å vise hvordan dette foregår har jeg lagt med Faircloughs modell for kritiske diskursanalyse. Videre vil jeg gå igjennom hvordan denne utarter seg for mitt prosjekt.

3.6. Makt

Rønbeck (2012) viser til at det finnes ingen sannhet som ikke har et maktelement ved seg. Den som har makten bestemmer hva som sees på som sannhet. Rønbeck (2012) skriver også at makt og kunnskap er knyttet til hverandre i et gjensidig avhengig forhold. Disse begrepene er koblet sammen gjennom diskursene. Makt kan ikke eies bare utøves. Hvem som utøver makten og hvor sterk bruken av makt er avhengig av situasjon, hvem som er involvert og hva som skjer. En person kan ha mye makt i en situasjon men være underlegen i en annen. Rønbeck (2012) mener at maktbruk ikke alltid er et bevisst valg (selv om det også kan være det), men noe som skjer automatisk.

¹¹ Noe av teksten under overskriften: Diskursorden og interdiskursivitet, og under overskriften: makt, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016

Han argumenterer for at makten kan være produktiv. Dette fordi den produserer kunnskap og skaper subjekter. Makt er ikke et statisk begrep og er hele tiden i utvikling. Makt finnes i alle sosiale relasjoner og preger alle våre handlinger. En diskurs kan videreføre makt eller utslette makt. Derfor er diskursanalyse et godt verktøy for å finne ut hvordan makt og kunnskap henger sammen. Ofte når man leter etter maktforhold så fokuseres det på de store uttrykkene. Litt av poenget med diskursanalysen er å se på maktforholdene som foregår i det små. Rønbeck (2012) trekker i denne sammenheng inn noe han kaller mikroteknologier som består av inkludering og ekskluderingsmekanismer. Dette kan være for eksempel gjennom blick eller ord.

I min oppgave er det også noen maktkamper inn i bildet. Jeg analyserer et politisk dokument, hvor det i seg selv ligger en viss makt i. Dessuten har ord makt. Hvordan ting blir sagt eller hvordan setningene blir satt sammen viser maktstrukturer.

3.7. Positive trekk og begrensninger ved bruk av kritisk diskursanalyse¹²

Ved alle metoder finnes det begrensninger. Dette gjelder også ved bruk av kritisk diskursanalyse. En av de begrensningene Jørgensen og Phillips (1999) påpeker er at det er visse uklarheter i skillet mellom hva som er diskurs og hva som er sosial praksis. Grensen mellom diskursanalysen og den sosiale analysen er altså ikke tydelig nok. Det blir dermed ikke lett å vite hvor en diskurs ender og en sosial praksis begynner. En annen begrensning Jørgensen og Phillips (1999) drar frem er at Faircloughs sier ikke noe om hvilke teorier man kan anvende. Han selv har brukt flere forskjellige. Til slutt drar Jørgensen og Phillips (1999) frem at Fairclough sier lite om gruppedannelser, subjektivitet og vår egen kontroll over språket. Dette er utfordringer som jeg må være oppmerksom på i min oppgave. Ettersom Fairclough (2003) sier at diskursen er med på danne den sosiale verdenen og at diskurs er et av flere aspekter ved sosiale praksiser blir det vanskelig å skille i en slik analyse. Det vil derfor være viktig for meg å tydeliggjøre hva som er hva. Videre vil jeg spesielt være oppmerksom på begrensningen med egen kontroll av språket. Ettersom det er politiske dokumenter jeg vil analysere så vil språket sannsynligvis være svært gjennomtenkt.

¹² Noe av teksten under overskriften: Positive trekk og begrensninger ved bruk av kritisk diskursanalyse, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016

Jeg vil også dra frem noen av de positive sidene ved å bruke denne metoden. Jørgensen og Phillips (1999) drar frem at Faircloughs kritiske diskursanalyse er den metoden som gir de tydeligste retningslinjene om hvordan å utføre en diskursanalyse. Jørgensen og Phillips (1999) viser også til at hans bruk av begrepet diskursordner er svært positivt. Dette fordi det sånn rent praktisk er en nødvendighet for et slikt samlebegrep for et flertall diskurser som konkurrerer i samme rom, i selve analysen. Dessuten fanger Faircloughs begreper om Intertekstualitet og interdiskursivitet godt opp forandring. Noe som vil være nyttig i min analyse. De positive aspektene av kritisk diskursanalyse vil for meg bety at analysen vil si noe om forandring i samfunnets diskurser rundt barn, samt å se etter endringer i maktbalanse.

3.8. Hva gjorde jeg

Jeg har valgt å bruke induktiv metode. Dette vil si at jeg undersøker dokumentet (i dette tilfelle de tre rammeplanene) for å se hvilke syn på barn jeg fant. Ved induktiv metode går man fra empiri til teori. Dette i motsetning til deduktiv metode hvor man starter med en ide om hva man vil finne for å så lete etter forskning som passer inn i denne kategorien.

Først hadde jeg en førstegangslesning igjennom alle rammeplanene for å få oversikt igjennom temaet. Deretter hadde jeg en andregangslesning hvor jeg begynte å se etter tendenser i teksten. Hvilke temaer skilte seg ut. Etter dette leste jeg det en tredje gang og begynte å fysisk markere ord jeg mente var viktig i forhold problemstillingen min med markeringspenn. Her brukte jeg forskjellig farge på markeringspennen etter hvilke kategori jeg antok de vill passe inn under. Etter en liten stund fant jeg ut at å fysisk markere med penn, var en svært tungvint måte å arbeide på. Dermed gikk jeg over til å arbeide digitalt. Jeg fant rammeplanene på nettet og begynte å klippe ut setninger jeg mente var viktig for min problemstilling og limte dem inn på et eget ark. Dette var en mye mer effektiv måte for meg å jobbe på.

Jeg samlet utklippene fra rammeplanen i et word-dokument og begynte å sortere ut hvilke setninger som hørte sammen under samme kategori og hvilke tendenser jeg så. Jeg har basert analysen min på hvordan ord blir brukt og ordforandringer. Det er ikke telt antall ganger et ord har blitt gjentatt, selv om dette også gjerne kunne ha vært

spennende å se på. Jeg endte til slutt opp med syv kategorier. Barn som samfunnsborgere, det medvirkende barnet, barndommens funksjon, barns psykiske helse, det lærende barnet, en flerkulturell barndom og barn i møte med en digital verden. Alle disse kategoriene har utviklet seg stegvis og til tider forandret navn, blitt slått sammen eller delt opp. Eksempel på navn på tidligere kategorier er: En selvrealiserende barndom, og barndom i forandring. En selvrealiserende barndom ble forandret på grunn av at tittelen ikke passet så godt til innholdet. Jeg fant ut at det egentlige innholdet i denne kategorien handlet om barns psykiske helse. Kategorien en barndom i forandring ble splittet opp under flere kategorier ettersom dette er en tendens fra nitti tallet som strekte seg over flere temaer.

Etter jeg hadde funnet kategoriene valgte jeg ut eksempler fra hver kategori som jeg synes var representativ for den kategorien. Disse eksemplene er plassert i funn kapitlet mitt hvor jeg snakker om kategoriene jeg har funnet og hva som er spesielt med disse eksemplene. Jeg har sortert funnkapitlet mitt på denne måten: først kommer en innledning, deretter kommer kategoriene. I hver kategori er funnene fordelt etter i hvilken rammeplan de er funnet i. På slutten av hver kategori kommer et kort sammendrag. I avslutningen summerer jeg opp alle funnene fra alle kategoriene.

Etter hvert som jeg leste, så tendenser og begynte å finne setninger som var relevant, så endret problemstillingen min seg. Før var problemstillingen som følger: «Hvilke diskurser om barnet, barns rettigheter og barnet som samfunnsborger dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017?» Etter hvert som oppgaven utviklet seg var det mer naturlig at barnet som samfunnsborger passet bedre inn som en kategori enn som en helhetlig ting å lete etter, og med dette kom rettighetsdiskursen også inn under dette temaet. En grunn til at dette endret seg var også arbeidsmetoden jeg valgte å bruke. Jeg brukte en induktiv metode for å se på hva rammeplanen sa om barndom. Ettersom barndom er et vidt begrep så oppsto det mange forskjellige temaer. Dette fikk den følgen at jeg endret problemstillingen min til: «Hvilke diskurser om barndom dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017?» På denne måten starter jeg vidt men snevret inn hva jeg ville fokusere på etter hvert. Hadde jeg brukt en deduktiv metode og leitet spesifikt etter forhåndsvalgte kategorier kunne kanskje resultatet vært annerledes.

3.9. Validitet

Begrepet validitet har sitt opphav i kvantitative metoder, men dette begrepet kan også overføres til kvalitative metoder. Når man i forskning snakker om validitet vil si at man undersøker gyldigheten av resultatene man finner og at man kan måle det man ønsker å måle. Skal en oppnå en høy validitet på et prosjekt stiller det store krav til undersøkelsesprosessen. Man må vise hva som er gjort steg for steg og også vise resultater som ikke passer godt inn i egen hypotese, såkalte bias. Bias kan oppstå på grunn av metodevalg, valg av hva å forske på eller hvordan man vurderer resultater.

Indre validitet er om forskeren måler det han skal måle. Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget man har forsket på. Hvis den indre validiteten er svært høy kan den ofte svekke den ytre validiteten. Dette fordi resultatene er oppgitt for en kunstig eller spesifikk situasjon.

Ytre validitet handler om at resultatene av en undersøkelse kan overføres til annen. Altså, om resultatet kan generaliseres. Skal en studie ha ytre validitet må man kunne gjøre den samme undersøkelsen på en annen gruppe mennesker og få de samme resultatene. På denne måten kan man bekrefte at resultatene ikke bare gjelder en liten gruppe mennesker men på flertallet av mennesker.

Ettersom jeg har en kvalitativ tilnæringsmetode har jeg som mange andre som bruker samme tilnærming en høyere indre validitet enn ytre. Jeg kan kun se i hvilken grad jeg har funnet svar på det jeg spør om i problemstillingen min hvilket er: Hvilke diskurser om barn dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017? Altså, det jeg leiter etter er hvilke diskurser det finnes om barn disse rammeplanene. Ettersom dette er en tekstanalyse og det er jeg som tolker og setter kategoriene vil det være en mulighet for at andre ikke ser det samme som meg. Om en annen hadde gjennomført samme oppgave ville han eller hun gjerne fått et annet resultat. Jeg gjør denne studien med min forkunnskap og mine betraktninger og det gir oppgaven den formen den har i dag. Jeg tar også valg med hva jeg inkluderer og ekskluderer. Noen samlinger av ord ble et tema og noen ble ikke det.

3.10. Relabilitet

Relabilitet handler om i hvor stor grad en resultatene kan etterprøves. Om en studie skal ha høy relabilitet må målingene gjentas flere ganger. Kommer man frem til det samme resultatet hver gang har undersøkelsen høy relabilitet om den ikke gjør det, er dette en form for bias. Dette er et begrep som til en viss grad er vanskelig å integrere i en diskursanalyse. Ettersom som jeg gjør en diskursanalyse vil det være vanskelig å etterprøve mine resultater. En annen som gjør samme prosjekt kan gjerne finne andre kategorier enn meg og dermed komme frem til et annet resultat. Min relabilitet ligger i det å spille med åpne kort og vise hvordan jeg kom frem til de funnene jeg gjorde.

3.11. Forskerrollen¹³

Nilssen (2014) viser til at forskeren er sitt eget instrument og dette bærer forskningen preg av. Forskeren både samler inn materialet selv, har en relasjon til eventuelle deltagere i prosjektet, og analyserer og tolker materialet. Nilssen (2014) skriver at forskeren tar valg både med hvilket stoff han eller hun inkluderer og hva man ekskluderer. Forskeren kan også tilpasse innsamlingen av materialet og ta konteksten i betraktning. Mine valg går ut på at jeg har valgt å ta for meg rammeplanen for barnehager i alle eksisterende utgaver (1996, 2006) samt utkastet av rammeplanen 2017. Jeg kunne valgt å ta med andre politiske dokument som f.eks. barnehageloven, eller stortingsmeldinger men jeg har valgt å ekskludere disse fra mitt analysemateriale. Valget falt på rammeplanen fordi dette er i min egen erfaring som barnehagelærer brukt som en slags oppskrift på hva barnehagen skal inneholde.

Nilssen (2014) henviser til at samtidig som forskeren kan være et nyttig instrument, er forskeren også menneskelig. Altså vil det kunne oppstå feil og personlig forutinntatthet. Dette er noe jeg har måttet tenke på når jeg analyserer.

Min erfaring med rammeplanen for barnehager er igjennom min utdanning og jobb som barnehagelærer. Rammeplanen har vært et sentralt dokument og arbeidsredskap og jeg har erfart mange måter å tolke den og forstå den på. Ettersom jeg har egne meninger om hvordan dette dokumentet skal forstås blir det viktig for meg å være bevisst min egen rolle som forsker. Jeg har valgt temaet ut i fra at jeg er interessert i å se om det har

¹³ Noe av teksten under overskriften: Forskerrollen, er basert på min prosjektplan, levert våren 2016

vært noen forandring i synet på barn, gjennom tiden rammeplanen for barnehagen har vært tatt i bruk. Jeg vil finne ut om dette er kommet til syne i ordleggingen i rammeplanen og vil derfor bruke kritisk diskursanalyse for å finne ut av dette.

4. Funn

4.1. Innledning

Jeg har valgt å gjøre en diskursanalyse av rammeplan for barnehage 1996, heretter RP1, rammeplan for barnehage 2006, heretter RP2, og utkast rammeplan for barnehage 2017 Heretter RP3. Jeg har valgt å ikke analysere de diverse oppdateringene av planene, temahefter og lov om barnehager osv. Temahefter og andre dokumenter vil bli brukt i teorien for å belyse rammeplanene. Selv om mange ut av disse dokumentene kunne vært relevant så har jeg valgt å gjøre det slik på grunn av at tekstmengden ville blitt for stor å forholde seg til. Jeg har valgt å dele funnene mine inn i kategorier. Dette fordi at det gjør det lettere å trekke linjer. Mine kategorier er å se på som del-diskurser. Jeg kommer senere i til å trekke ut to hoved-diskurser. Dette er funn som er kommet frem på tvers av kategoriene. For å tydeliggjøre hva som er hva har jeg satt det opp slik:

Del-diskurser
Barn som samfunnsborgere
Det medvirkende barnet
Barndommens funksjon
Barns Psykiske helse
Det lærende barnet
En flerkulturell barndom
Barn i møte med en digital verden

Hoved-diskurser
Det kompetente barnet – barn som «human beings»
Barnet som fremtidig voksen – barn som «human becomings»

4.2. Barn som samfunnsborgere

Når man Kjørholt (2010) snakker om barn som samfunnsborgere forteller hun at begrepet handler om å se barn som rettighetshavere som kan bidra til samfunnet. Begrepet handler om å se verdien av barnet her og nå så vel som å forberede barnet til å etter hvert ta en voksenrolle i samfunnet. Denne statusen som samfunnsborger er en måte å inkludere barn i samfunnet på. Hun utdyper det på denne måten:

«Barns deltakelse i det sivile samfunnet har vært sett på som nyttig for barnet selv her og nå, og det har en nytteverdi for samfunnet også sett på lang sikt fordi det bidrar til demokratiske holdninger, ferdigheter og kunnskaper som samfunnet drar nytte av (Kjørholt, 2010, s 19)»

4.2.1. Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

I RP1 kan man finne spor av kategorien barn som samfunnsborgere men denne diskursen er ikke like sterk som i den nyere rammeplanene. Det blir for det meste snakket om å forme barna inn til nyttige samfunnsborgere ikke at de allerede er det. Barn skal oppdras til å kunne ta gode avgjørelser slik at de er til nytte for samfunnet. Det er til en viss grad snakk om medbestemmelse men ingen direkte påvirkning på egen hverdag, men dette kommer jeg tilbake til i et av eksemplene under. Et eksempel fra RP1:

«Målet for den sosiale oppdragelsen blir å stimulere utviklingen av selvstendige, fornuftige og følsomme individer som foretar sine vurderinger innenfor trygge rammer og som har evne til å ta hensyn til og vise omsorg for andre. Barna tilegner seg lettere fellesskapsnormer gjennom en slik oppdragelsespraksis.»
(Barne- og familie departementet, 1996, s.47)

I dette eksemplet kan man se at de bruker ordet oppdragelse versus danning som er blitt vanligere å bruke i senere tid. Både oppdragelse og danning er begreper som tilsier at noen former barnet, men det er en vesentlig forskjell. I ordet oppdragelse fremstår det som en passiv overføring av kunnskap fra voksen til barn, mens begrepet danning tilsier en indre prosess i barnet og at dermed barnet mer aktivt i egen forming.

I et annet eksempel påpekes det at barnehagen i seg selv er en modell av et samfunn. Avsnittet påpeker viktigheten av at voksne er gode rollemodeller og det er ved å ta etter

de voksne barna lærer hvordan et samfunn fungerer. I dette eksemplet bruker de ordet medinnflytelse hvilket tilsier barns medvirkning, men i en svakere versjon. Barna får ha en mening men det er til slutt den voksne som bestemmer.

«Barnehagen selv er et samfunn i miniatyr. De voksne er eksempler for barna på hvordan et fellesskap fungerer gjennom samarbeid mellom menneskene. Etterhvert må barna få oppleve at de selv er medlemmer i dette fellesskapet ved å få påta seg ansvar for gjennomføringen av enkle oppgaver, og ved å få medinnflytelse både på dagens innhold og på de reglene som dette lille samfunnet styres etter.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.67)

4.2.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

Selv om diskursen barn som samfunnsborgere har vedvart fra første rammeplan til den siste har den også gjennomgått noen endringer. Når jeg snakker om endringer mener jeg i form av språket. Man har byttet ut mange ord og lagt nye til. Et eksempel på en slik forandring er at man fra denne rammeplanen av bruker ordet danning som jeg har nevnt tidligere har dette ordet enn litt annen mening enn oppdragelse. Som følge av en ordforandring endrer dermed diskursen om barnet seg. Et nytt begrep som er dukket opp i RP2 er begrepet kritisk refleksjon. Et eksempel på dette kan vi se her:

*«Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlag for enn kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet»
(Kunnskapsdepartementet, 2006, s.12)*

Det er en diskurs om barnet som kompetent aktør i eget liv som går igjen i denne rammeplanen. Barnet bidrar like mye som det får og sees på som man ser ut i fra eksemplet mener rammeplanen at barnet evner å ha kritisk refleksjon til seg selv. Barnet kan se sin rolle i samfunnet og kan stille spørsmål om egne holdninger og handlinger er korrekt eller ikke. Det er en diskurs om barnet som kompetent som går igjen i denne rammeplanen. Som man ser ut i fra eksemplet

4.2.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 kommer ideen om barn som samfunnsborger enda tydeligere frem gjennom språkforandringer. Dette er en diskurs som forsterkes. Dette skjer igjennom å introdusere samfunnsborger relaterte ord som for eksempel: demokrati. Det er dessuten

en sterkere ordlyd i den nye rammeplanen. Ord som barn skal og barn har rett til blir i større grad brukt i stedet for barn bør. Diskursen om det kompetente barnet forsterkes videre fra RP2 I RP3 blir barnet sett på som aktivt og deltagende. Et godt eksempel på hvordan det snakkes om barn som samfunnsborgere i utkast til RP3 kan man se her:

«Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og å sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

I dette utsagnet anerkjennes barnets behov som individ og forsikrer at barnet er aktivt deltagende i fellesskapet. Videre presenteres hvilke verdier som skal møte barnet i barnehagen. De bruker aktivt ordet demokrati som innebærer at man aktivt deltar i beslutningsprosesser og at alle har lik rett til å delta. Dette igjen styrker diskursen fra RP2 om det kompetente barnet.

«Barnehagen skal legge grunnlag for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I RP3 vedblir også viktigheten av barnas evne til å tenke kritisk. Kritisk tenkning handler om å lære barn til å sile ut hvilke informasjon man kan stole på og ikke og ikke minst hvilke mennesker man kan stole på. Barna lever i en verden hvor de blir bombardert med informasjon og det blir derfor viktig å ikke ta alt for «god fisk».

4.2.4. Sammendrag

Alle rammeplanene har en tanke om barn som samfunnsborgere. De snakker om å inkludere barna i samfunnet og å handle etisk. Forskjellen fra første rammeplan til de to siste er et skifte i ord. Man får inn nye ord som for eksempel: kritisk refleksjon og danning.

4.3. Det medvirkende barnet

I følge temahefte om barns medvirkning fra kunnskapsdepartementet så kan dette begrepet forstås som et begrep forankret i FNs barnekonvensjon. Hefte utdyper at medvirkning skal forstås som deltagelse og påvirkning, men at man står med det fulle ansvaret aleine (Kunnskapsdepartementet, 2011)

4.3.1. Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

Denne kategorien var lite prominent RP1 Det snakkes det lite om barns medvirkning i denne rammeplanen. En av de få uttalelsene man kan finne er som følger:

«Etterhvert må barna få oppleve at de selv er medlemmer i dette fellesskapet ved å få påta seg ansvar for gjennomføringen av enkle oppgaver, og ved å få medinnflytelse både på dagens innhold og på de reglene som dette lille samfunnet styres etter.»

(Barne- og familie departementet, 1996, s.67)

Ut i fra denne setningen tolker jeg det slik at den voksne skal bestemme det meste, men at barn kan få være med å bestemme dagens innhold og aktiviteter når det passer seg slik. Barnet skal føle at det bidrar men en stemme skal ikke gå på bekostning av felles beste.

4.3.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

I RP2 bruker de ordet medvirkning og ikke medinnflytelse. Dessuten har temaet medvirkning fått større plass. Det nevnes flere ganger og i ulike sammenhenger. Det kan tilsi at det har vært et skifte på synet om barn og barndom, ettersom denne diskursen forsterkes. Et eksempel på dette er følgende utdrag fra RP2:

«Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7)

Her er ordleggingen mye sterkere. Barnet skal ikke lengre bare få lov til å påvirke, det har faktisk rett på å påvirke sitt eget liv. Det trekkes også frem at det er alle sider ved sitt liv i barnehagen ikke bare dagens aktiviteter. Dette kan altså for eksempel ha som konsekvens at barn får ha medbestemmelse på hvilke tema en barnehage skal ha i årsplanen eller andre lignende store avgjørelser som det kan være lett å tenke er opp til en voksen alene å planlegge. Barnet får ikke fullmakt men har rett på å bli inkludert på en aldersadekvat måte. RP2 fremstiller barnet som mer aktivt og deltagende i beslutninger som påvirker eget liv enn i den forrige rammeplanen.

4.3.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 bruker de fortsatt begrepet medvirkning. I denne rammeplanen har de videreutviklet begrepet på den måten at det spesifiseres bedre hva som ligger i ordet medvirkning. I forbindelse med RP2 har det flere ganger vært diskutert i barnehager hva som egentlig ligger i begrepet medvirkning. I RP. 2 var forklaringen litt diffus men i RP3 har de i større grad spesifisert hva dette innebærer. Et eksemplet fra RP3 ser vi her:

«I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Ordet delta viser til at barna skal være med på å bestemme samtidig som de ikke står alene med ansvaret. Dette forsterkes videre når det står at barna skal støttes i å uttrykke seg. Dette tilsier tilstedeværelse av en voksen.

4.3.4. Sammendrag

Det har vært et ordskifte fra RP1 hvor de snakker om medinnflytelse til RP2 og RP3 hvor de bruker ordet medvirkning. Dette ordskifte tilsier at barn er mer aktiv i bestemmelsene i eget liv i RP2 og RP3 Diskursen har gått fra at barn er passiv i bestemmelsene gjort i egen hverdag til at de nå er aktiv.

4.4. Barndommens funksjon

Dette temaet går ut på å se to syn som er tilstede når vi snakker om barndom. Den ene er at barndommen har en verdi i seg selv. Man skal ta vare på de gode elementene ved barndom som lek, moro og sosialisering. La barn være barn og ikke presse dem til å bli små voksne. Det andre synet på barn er hvor barndom er en forberedelse til voksenlivet. Noen evner må man oppnå for å bli en kompetent voksen. Man må for eksempel lære å skrive, lære rett fra galt, hvordan man gjør når ting ikke går din vei osv. Disse to retningene går for det meste inn i hverandre og trenger ikke å være en motsigelse. Men de kan også være det. Ser man barndom kun som forberedelse til voksenlivet vil barnet gå glipp av en tid som ikke kan tas igjen. På den andre siden må barn lære noe i løpet av barndommen.

4.4.1. Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

I RP1 var det presisert at barndommen var noe man skal ta vare på. Setningen under er et godt eksempel på dette.

*«Barndom kan ikke forseres, den kan ikke tas igjen, den skal få ta sin tid.»
(Barne- og familie departementet, 1996, s.31)*

I denne rammeplanen ble det snakket mye om at samfunnet utviklet seg for raskt og at man måtte beskytte barna mot alle disse nye impulsene som kanskje kunne ødelegge barndommen. Det er kanskje derfor det er lagt så mye vekt på barndommens egenverdi i denne rammeplanen. Et annet eksempel er som følger:

*«Småbarnsalderen er ikke en periode som kun dreier seg om å tilegne seg
Tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter for å kunne ta del i de voksnes samfunn så
raskt som mulig.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.31)*

Her fortelles det at barndommen ikke bare kan sees på som et forstadium til voksenlivet, men et eget stadium som har egenverdi.

4.4.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

I RP2 videreføres viktigheten ved barndommen og at den er likestilt med andre faser i menneskets liv og skal settes pris på. Med videreføring mener jeg at de fortsatt snakker om dette tema og bruker mange av de samme ordene som i RP1. Se eksempel:

*«Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i
menneskets livsløp.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7)*

Et annet eksempel sier som følger:

*«Ett av barndommens særpreg er samspill i lek, der initiativ, fantasi og
engasjement vil kunne finne sted.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.7)*

RP2 fremhever på den ene siden viktigheten med at barn må få være barn. På den andre siden er det denne rammeplanen som har satt et større fokus på læring og det er i denne tidsperioden ansvaret for barnehager går fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet. Et økt fokus på læring kan muligens tilsi at man tenker i økende grad på barndom som et forstadium til å bli voksen. Tiden skal fylles med noe som kan brukes i fremtiden.

4.4.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 finner man begge diskursene. Man finner mye om barndommens egenverdi og hvor viktig dette er. Dette vises blant annet av eksemplet:

*«Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Her videreføres diskursen om at barndom har egen verdi. I et annet eksempel kan man se at RP3 trekker på diskursen om at barndom er en forberedelse til voksenlivet. Dette kan sees i følgende eksempel:

«Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar som grunnlag for et godt liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her snakkes det om barndom som forstadium til å være voksen og deltagende i et samfunn. Dette er også en motsats til mye at det RP3 sier om barn som allerede aktive samfunnsborgere.

4.4.4. Sammendrag

I alle rammeplanene finnes diskursen om barndom med egenverdi. I RP. 3 har også diskursen om barndom som forberedelse til voksenlivet fått en større plass. Det er i høyere grad snakk om en skolelignende læring og det er snakk om at barn skal forberedes til å kunne delta i samfunnet som voksne.

4.5. Barns Psykiske helse

4.5.1 Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

I RP1 finner jeg ikke så mye fokus på psykisk helse. Det brukes lite ord som handler om direkte eller indirekte om psykisk helse. Det nærmeste jeg kommer er i forbindelse med barns sosialisering. Det snakkes en del om at mobbing må forhindres og at barn trenger gode relasjoner med andre barn for å få et godt selvbilde. Et eksempel på dette kan man se her:

«Barnets personlighetsutvikling skjer i en gjensidig vekselvirkning med gruppen. For at barnet skal utvikle et positivt selvbilde må det møte positive holdninger også fra de andre barna.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.49)

4.5.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

I RP2 begynner de å bruke begrepet psykisk velvære. Dermed oppstår diskursen om fokus barns psykiske helse. Dette vises i dette utdraget:

«Veksling mellom lek, læring, konsentrasjon og utfoldelse er grunnleggende for fysisk og psykisk velvære» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.9)

I termen psykisk velvære legger man at man er mentalt frisk og at man klarer å takle motgang og stress. Man anerkjenner at variasjon av aktiviteter og skifte mellom «arbeid» og fritid er bra for helsen.

4.5.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 videreutvikles fokuset på psykisk helse. Man kan kjenne igjen diskurser fra dagens samfunn om å kjenne seg selv og egne følelser. Dessuten er det et økt fokus på å kunne takle motgang. Dette har kanskje kommet med i den nye rammeplanen ettersom det har vært mye fokus på mentale utfordringer i dagens samfunn. Et eksempel på dette kan vi se i utraget vist her:

«Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her kan man tydelig se at fokuset er på å kjenne seg selv og håndtere utfordringer. Barna skal også lære å tolke andres følelser, altså utvikle empati.

4.5.4. Sammendrag

RP1 nevner lite om barns psykiske helse. De nevner dette bare i forbindelse med arbeid mot mobbing. I RP2 og RP. 3 bruker man mange begreper rundt psykisk helse som psykisk velvære, tolke følelser, og takle motgang. Dette kan tilsi at denne diskursen slik som vi kjenner den i dag har utviklet seg fra RP2 og fortsetter i RP3

4.6. Det lærende barnet

Å lære vil si å ta til seg ny kunnskap. Det er noe mennesker gjør naturlig, og spesielt barn. Gjennom tiden har man alltid visst at barn lærer mye i de tidlige årene. De lærer å gå, å snakke og leke og mye mer. Synet på hva barndom er påvirker hvordan vi tenker om barn og barns læring.

4.6.1 Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

Begrepet «læring» finner man en del om i RP1 i form av et helhetlig læringsbegrep som har en relasjon til omsorg. Omsorg beskrives i denne planen som en betingelse for at læring kan foregå. Det er et behov som må innfris før læring og videre selvutvikling kan oppstå. Ofte omtales læring i RP1 på en implisitt måte. Planen gir for eksempel assosiasjoner til skolen ved å referere til fagområder og vurdering. Den implisitte referansen kommer også til syne gjennom andre ord som mål, og pedagogisk tilrettelagt virksomhet. Når RP1 bruker ordet læring var det mest snakk om en slags naturlig læring gjennom erfaringer de fikk i dagliglivet. Et eksempel på dette kan man se her:

«Barn lærer gjennom alt de opplever og erfarer. De lærer gjennom de sanseintrykk de får og gjennom egen handling med ting i omgivelsene, og de lærer gjennom direkte samspill med og iaktakelse av andre barn og voksne.»
(Barne- og familie departementet, 1996, s.42)

Her beskrives læring som noe naturlig som kommer gjennom opplevelser, sanseintrykk osv. Deltagelse og sosialisering lærer man også av. RP1 deler læring inn i formelle og uformelle lærings situasjoner. Hvor den uformelle læringen er å foretrekke for barn under skolepliktig alder, ettersom den har et naturlig element. Dette er eksemplet ovenfor et godt uttrykk for. Det snakkes om læringsmål i denne rammeplanen men de er mange og diffuse. Det snakkes for det meste om at barn skal ha mange gode erfaringer og termen basiskompetanse blir nevnt flere ganger. Basiskompetanse beskrives slik:

«I rammeplanen benyttes begrepet basiskompetanse som uttrykk for det barna har ervervet av grunnleggende kompetanse for sitt framtidige liv. Sentralt i småbarnsalderen står utviklingen av kommunikasjonsevne i vid forstand og av sosial kompetanse, det vil si evne til å kunne gå inn i lek og samspill med andre på en positiv måte. Det dreier seg om utvikling av identitet og kompetanse som er nødvendige i det daglige liv sammen med andre barn og voksne både i barnehagen og hjemme.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.38)

Basiskompetanse uttrykkes som en form for grunnleggende læring som innebærer sosialkompetanse og kompetanse i lek.

4.6.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

I 2006 flyttet myndighetene ansvaret for barnehager over til kunnskapsdepartementet. Det ble samtidig poengtert at barnehagene nå ble sett på som første ledd i utdanningssystemet. I barnehagene skal det nå foregå et systematisk pedagogisk tilbud for barn under skolepliktig alder. Rammeplanen setter læringsmål for hvert tema som må følges opp og det må produseres dokumentasjon som kan etterfølges slik at man vet at dette er gjennomført. Barna skal i tillegg sosialiseres og gjøres klar til å delta i verden utenfor. Ordet læring blir hyppig brukt i en skolelignede sammenheng selv om det presiseres at læring skal forgå gjennom lek, uformelle læringssituasjoner, men også gjennom formelle lærings situasjoner som for eksempel i en samlingsstund. Omsorg og læring er også sterkt forbundet i denne rammeplanen. Begrepet omsorg i den første rammeplanen får sinn egen definisjon på grunn av dominansen av det sosial politiske aspektet. Begrepet læring i RP2 står i symbiose med begrepet omsorg. Planen beskriver det slik at disse begrepene er avhengig av hverandre.

«Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring. Det ligger mye omsorg i å gi barn varierte utfordringer og rom for menings - fylte aktiviteter.»
(Kunnskapsdepartementet, 2006, s.13)

Her ser man nettopp denne diskursen med at læring og omsorg henger sammen. Omsorg knyttes som oftest til den uformelle læringssituasjonen og stell.

4.6.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 knyttes ikke lengre termen omsorg opp til læring. Omsorg og læring fremstår nå som to uavhengige enheter. Hva barna skal lære er blitt mer konkret. En hyppigere bruk av ordet «skal» setter også krav til hva som skal læres i barnehagen. Dette kan man se et eksempel på i utdraget under:

«Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her beskriver RP3 at barnehagen skal ha begynnende skriveopplæring, noe man ellers forbinder med skolen. Nytt av denne planen er også fokuset på progresjon. Skal man vise barnas progresjon må de nødvendigvis testes, noe som igjen henviser til en skole lignende setting. Eksempel:

«Progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære nye ting og oppleve fremgang.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

4.6.4. Sammendrag

I RP1 er omsorg og læring indirekte forbundet. Læring kan kun oppstå om kravet om omsorg er innfridd. I RP1 snakkes det mest om en naturlig form for læring som helst skjer i uformelle læringssituasjoner. I RP2 nevnes ordet læring mer og man bruker flere læringsrelaterte ord. I RP2 snakkes det om omsorg og læring som at de er en og samme ting. I RP3 er læringsbegrepet blitt knyttet sterkere til skolen. Det er i større grad snakk om testing og resultater. I RP3 er omsorg og læring to uavhengige begreper.

4.7. En flerkulturell barndom

En flerkulturell barnehage er en barnehage hvor det finnes flere kulturer som ikke er like hverandre. Det har i Norge vært en økende grad av innvandring siden 70 tallet og samfunnet har dermed fått et større mangfold.

4.7.1. Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

RP1 beskriver et samfunn i forandring og en av disse forandringene er en økende grad av internasjonalisering. I RP1 skrives det at barnehagen må tilpasse seg disse endringene. Eksempel:

«Mobiliteten og internasjonaliseringen i verdenssamfunnet har medført at også vårt eget samfunn i løpet av relativt kort tid er blitt langt mer sammensatt og flerkulturelt.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.18)

Et annet eksempel:

«I mange deler av landet har bosettingen etterhvert fått et stadig mer flerkulturelt preg. Dette gjenspeiler seg i barnehagene. Barnehagen må utnytte de muligheter til berikelse som en blandet kulturell bakgrunn gir. Barna må få hente erfaringer fra og få kunnskap om det mangfold som gruppen representerer. Dette bør være en del av barnehagens hverdags liv, og ikke begrenses til tidsavgrensede emneopplegg.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.27)

Selv om det ikke sies direkte, så kan man ane en skepsis til fremtiden når man snakker om dette temaet. Som jeg har sett ved andre tema vises det her en redsel for forandringer. Denne skepsisen vises ved å skille dem og oss. Det presiseres at i flere deler av landet så har bosetningen fått et flerkulturelt preg. Ved denne ordsammensetningen får en inntrykk av at flerkulturelle er annerledes enn nordmenn flest. Selv om de snakker positivt om flerkulturellitet skinner det igjennom en form for fordommer.

4.7.2. Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

RP2 har endret litt synspunkt på hvordan å tolke innvandring og Norge som flerkulturelt samfunn. Denne rammeplanen ser i større grad på en flerkulturell barnehage som opplæring i demokrati. Den demokratiske tankegangen kan sees i dette eksemplet:

«Innlevelse i andre menneskers situasjon vil bidra til medmenneskelighet, solidaritet og toleranse. I et globalt perspektiv er det av stor betydning at barn utvikler nestekjærighet og solidariske holdninger.»

Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Den etiske veiledning barnehagen gir, må ta hensyn til barnas alder og det enkelte hjemms kulturelle, religiøse og verdimeslige tilknytning.»
(Kunnskapsdepartementet, 2006 s.06)

I dette eksemplet viser RP2 til at en flerkulturell barnehage er en læringssituasjon for barn. Ved å møte barn som er annerledes fra dem selv utvikler de forståelse for hverandre og lærer å leve sammen på tvers av forskjeller. Dette er opplæring til demokrati og kan også understøtte diskursen om barn som samfunnsborgere.

Et annet eksempel fra RP2 viser dette:

«Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt. Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10)

Dette eksemplet beskriver igjen litt av det samme som det forrige eksemplet. Barn lærer at andre barn kan være ulik dem selv og det oppstår forhandlingsprosesser som er lignende et demokrati. Man kan se på barnehagen som et mikrosamfunn.

4.7.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 setter man et sterkere fokus på kulturelt mangfold. Man snakker i større grad om toleranse og respekt for hverandre og om forskjellige religioner. Dette kan man se i eksemplet under:

«Personalet skal bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I et annet eksempel snakker man om å få oppleve flerkulturellitet nesten som en del av barns dannelse. De bruker ordet «skal» for å understreke viktigheten av at barn får oppleve dette. Dette kan man se i dette utdraget:

*«Barn skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Igjen viser dette eksemplet som RP2 til en innføring i demokrati og det å være samfunnsborger.

4.7.4. Sammendrag

I RP1 finner man en generell skepsis til forandringer igjennom hele rammeplanen. Dette er også noe som kommer til syne under kategorien «en flerkulturell barndom». Verden forandret seg fort på 90 tallet og med forandringer kommer alltid en form for skepsis til det nye som kommer. I RP2 og i RP3 nevnes ikke denne skepsisen i det hele tatt. Jeg antar dermed at samfunnet er blitt mer vant til internasjonaliseringen og denne diskursen om skepsis til hva som er annerledes eller nytt utgår. I stedet blir den flerkulturelle barnehagen satt sammen med en opplæring i demokrati.

4.8. Barn i møte med en digital verden

4.8.1. Rammeplanen for barnehager 1996 (RP1)

I RP1 skriver de mye om møte med fremtiden og alle forandringene dette bringer med seg. Utviklingen i teknologi har gått fort og det råder en usikkerhet om hva dette vil si for den nye generasjonen. Dette kan vi se i dette eksemplet fra RP1:

«Dersom barna skal kunne stå rustet til å påvirke sin framtid, trenger de åpenhet overfor nye impulser og nysgjerrighet til omgivelsene og framtiden. Dette krever også læring av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, blant annet hvordan man skaffer seg ny kunnskap og behandler informasjon. Samtidig er det en fare for at barn kan bli overstimulert i dagens data- og mediesamfunn.» (Barne- og familie departementet, 1996, s.18)

Fokuset settes på å forberede barna på hva som kommer. Barnehagen må hjelpe dem å henge med teknologisk, men samtidig er man redd for overstimulering og vil begrense barns mediebruk. Et annet eksempel henviser til at barna gjerne har mer innsikt i denne nye høyteknologiske verden enn hva foreldrene har. Dette utdraget oppleves nesten som en advarsel og en skepsis til ny teknologi. Et annet eksempel er som følger:

«Men også barnekulturen lever i spenningen mellom tradisjon og fornyelse. Hver generasjon av barn vil produsere kulturelle ytringer som gjenspeiler deres opplevelse av den virkeligheten de lever i. Den kan mange ganger være ganske forskjellig fra de voksnes virkelighetsbilde. Dagens barnekultur henter impulser fra data, videospill, TV-programmer, kommersielle leker og andre kilder som de voksne kan ha liten innsikt i» (Barne- og familie departementet, 1996, s.61)

Her beskrives det en informasjons kløft mellom den gamle og den nye generasjonen. Barnekulturen beskrives som i forandring med nye impulser som tidligere generasjoner ikke har hatt tilgang til.

4.8.2.Rammeplanen for barnehager 2006 (RP2)

I selve RP2 står det så å si ingenting om medier og teknologi, de har de har der imot utgitt et temahefte om IKT i barnehagen. Etersom jeg har valgt å ikke inkludere temaheftene som hører til RP2 så vil jeg hovedsakelig forholde meg til jeg fant i selve RP2 Her er et eksempel:

«Barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap. Barnehagens arbeidsmåter og innhold må ses i sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.11)

Både ut i fra denne setningen og ut ifra temahefte for Ikt i barnehagen så vil jeg si at teknologi i større grad sees som noe positivt. Det er en kilde til lek og et læringsverktøy. Dette sees i motsetning til RP1 som i større grad så IKT som en trussel mot kjente verdier. I RP1 ble IKT og mediebruk gjerne satt i motsetning til å lese en bok som ble sett på som noe mer fornuftig.

4.8.3. Utkast til rammeplanen for barnehager 2017 (RP3)

I RP3 opprettholdes diskursen om IKT som noe positivt. Dette kan man se i eksemplet under:

«Barnehagen skal gi barna mulighet til å bruke digitale verktøy til å utforske, leke, lære og undre seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Her brukes positivt ladede ord som mulighet, leke, lære og undre seg. IKT vises her som en kilde til informasjon og hygge. På den andre siden ser man alvor i slippe barna løs i digital verden uten mange barrierer. Derfor blir det viktig for barna å lære nettvett. Dette kan man et eksempel på i setningen under:

*«Barnehagen skal snakke med barna om prinsipper for digital dømmekraft.»
(Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Dette punktet er nytt fra RP3 Barnehagen skal snakke med barna om hvordan man bruker digitale medier. Her er det mange farer barn kan møte på og det blir da viktig å snakke om hva som er riktig og galt.

4.8.4Sammendrag

I RP1 beskriver de et barn som må beskyttes. Denne rammeplanen viser en skepsis til ny teknologi. De vet ikke hva denne nye teknologien vil tilføre samfunnet. Det råder en usikkerhet om denne forandringen vil være til hjelp for fremtidens unge eller en byrde. Det er mye snakk om å begrense tid tilbrakt foran skjerm og at man må beskytte barn fra teknologien. RP1 snakker også om en informasjonskløft mellom generasjonene. Da tidens voksne vil ikke kunne forsvare barnas kultur ettersom den i større grad baserte seg på teknologi enn deres egen barndom. I RP2 og RP3 finner jeg ingen spor av skepsis til teknologien. Jeg finner bare positive betegnelser knyttet til temaet teknologi. Det sees på som et læringsverktøy og en god kilde til lek. Det kan se ut som at i RP2 og RP3 så er diskursen om det kompetente barnet mer etablert. Barnet sees på som kompetent nok til å kunne håndtere et avansert verktøy, og kompetent nok til å håndtere den informasjonsflyten som hører med. Når de i RP3 snakker om digital dømmekraft henviser de indirekte til en opplæring i demokrati og til å være samfunnsborger. Dette fordi det er snakk om å tenke kritisk og kunne sile ut hva som er god og dårlig informasjon.

4.9. Sammendrag av funn

Gjennom analysen av de tre rammeplanene kan jeg se at noen diskurser er opprettholdt mens andre er forandret. Det har vært noen ordskift som har ganske mye å si. I den første rammeplanen ble det snakket mye om at barn skulle oppdras. Etter RP2 snakker vi nå om danning. Dette ordskifte tilsier også et skifte i diskurs. Danning tilsier at barnet

er medvirkende i egen oppdragelse. Det er en prosess hvor barnet både gir og tar fra omverden. Dette skiftet tillater også at man drar inn samfunnsborgerskap. Barn blir sett på som kompetente aktører som kan bidra til samfunnet rundt seg. Å se barn som samfunnsborgere er å se dem som likeverdige. Skiftet er dermed fra å se barn som passive aktører til aktive samfunnsborgere.

Det er to hoved - diskurser som kjemper om hegemoni. Den ene er «det kompetente barnet» og den andre er «barn som fremtidig voksen». På den ene siden skriver alle rammeplanene om barns kompetanse og viktigheten av medvirkning. På den andre siden får begrepet «læring» stor plass spesielt i de to siste rammeplanene. Selv om rammeplanene påpeker at læring for det meste skal skje igjennom lek og uformelle situasjoner, så stilles det stadig flere krav til målbar progresjon hos barna og pedagogisk kompetanse hos de voksne. På politisk nivå har ansvaret for barnehagen og dens innhold blitt flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet og barnehagen er nå en frivillig del av utdanningsløpet.

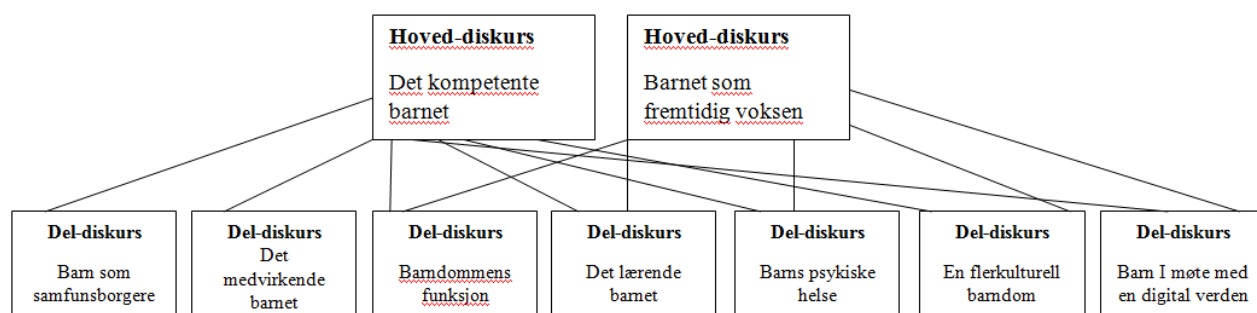
En interessant utvikling i rammeplanen er når man referer til barns psykiske helse. Etersom denne diskursen var svært sterk i RP3 begynte jeg å se bakover i rammeplanen for se om det hadde vært en utvikling. Det hadde det. Barns psykiske helse var ikke prominent i RP1. Det som hovedsakelig om sosiale forhold mellom barna. Alle barn skal være inkludert og mobbing skal ikke skje. Denne del-diskursen er forandret i RP2. her introduseres begrepet «psykisk velvære». Det snakkes også mye om selvrealisering. Veksling mellom lek og læring knyttes til god personlig utvikling. Det er en slags individualiserende tankegang i denne rammeplanen. I følge RP2 fører selvutvikling til god psykisk helse. I RP3 trekkes barns psykiske helse et steg videre. Det handler om å bli kjent med seg selv og bygge seg opp slik at man kan takle motgang. Barnet skal bli psykisk robust. Barns psykiske helse kan knyttes både til hoved-diskursen «det kompetente barnet», ettersom det fokuseres på individutviklingen her og nå. Det kan på den andre måten også knyttes til hoved-diskursen «barn som fremtidige voksne» dette fordi en investering i god psykisk helse i ung alder vil føre til god psykisk helse som voksen. Dette blir da lønnsomt for staten.

I kategorien «en flerkulturelle barndom» ser man at i RP1 finnes det skepsis til at Norge blir en del av verdenssamfunnet. En økende grad av internasjonalisering foregikk på 90 tallet. Utviklingen gikk fort og dette var noe uvandt. I RP2 og RP3 har denne

kategorien tatt en ny vei og er nå en del av opplæringen til å leve i et demokratisk samfunn. Dette støtter opp under at man ser på barn som samfunnsborgere og igjen det kompetente barnet. Det kan også sees i lys av barnet som fremtidig voksen. Dette fordi en verden der alle lever sammen i harmoni er bra for samfunnet. Færre konflikter mellom mennesker betyr mindre utgifter for staten. Det er også opplæring til å kunne fylle demokratiske roller som voksen. Som å kunne argumentere for rettigheter osv.

I kategorien «Barn i møte med en digital verden», kan man igjen i RP1 se 90 tallets skepsis til fremtiden. Denne gangen i form av teknologi. Etersom teknologien utviklet seg raskt og barn lærte IT og teknologi fortere enn de voksne, så forandret dynamikken i familien seg. Plutselig kunne barn lære de voksne om IT. Man kan se at denne skepsisen har forsvunnet helt i de to siste rammeplanene. I både RP2 og RP3 brukes positive ord om alle disse forandringene. IKT blir sett på som et verktøy for læring og barn blir sett på som kompetente nok til å bruke dette verktøyet med alt det følger med.

Alle mine kategorier er del-diskurser som støtter opp under en hoved-diskurs. I modellen under kan man hvordan de ulike diskursene relaterer til hverandre:



Linjene fra hver del-diskurs viser hvilke hoved-diskurs de er med å påvirke. Noen påvirker bare den ene mens andre påvirker begge.

5. Drøfting

5.1. Innledning

Jeg har valgt å fokusere min drøfting til fire kategorier som jeg mener skiller seg ut. Dette fordi jeg vil å gå mer i dybden på et fåtall kategorier i stedet for å skrive overflatisk om alle. Når jeg i begynnelsen valgte ut disse fire kategoriene kunne jeg se visse likhetstrekk men jeg klarte ikke helt å trekke en rød tråd. Etter hvert som jeg arbeidet med hvert enkelt tema, så ble linjene klarere for meg. Mine kategorier er diskurser som finnes i rammeplanen. Kategoriene er laget av meg og derfor er de kunstige skillelinjer. Dette må likevel gjøres for å få et system i oppgaven. Etter hvert som jeg fordypet meg i hver diskurs fant jeg ut, at det er to hoved-diskurser som fremtrer på tvers av mine kategorier. De to diskursene lever i spenning mot hverandre. Den ene diskursen velger jeg å kalle «det kompetente barnet». Dette fordi i denne diskursen beskriver de et barn som har verdi i kraft av seg selv. Det er ikke viktig hva barnet blir i fremtiden men hva det er og gjør nå. Den andre diskursen velger jeg å kalle «barnet som fremtidig voksen». I denne diskursen tenker man at barndom er en overgangsfase på veien til å bli voksen. Verdien av individet trer kun i kraft om det vokser opp til å bli en kompetent voksen person. I diskursen «barnet som fremtidig voksen» ligger også et bakenforliggende markedsperspektiv. Barn sees på som verdier som må utvikles og kan gi avkastning. I et tidsperspektiv så følger vårt syn på barn den historiske strømmingen. Vi har flere parallelle syn på barn som kjemper om hegemoni. At diskurser kjemper om hegemoni er ikke noe nytt. Det skjer ofte i overgangen av en tankegang til en annen. For eksempel: den gamle arvesyndslærende kjempet en diskursiv kamp med synet på barnet som rent og uskyldig i opplysningstiden. Tro på vitenskapen kjempet imot kristendommens hold. Hvilken av dagens diskurser som oppnår hegemoni er vanskelig å si. Det får tiden vise.

5.2. Barn som samfunnsborgere

Barn som samfunnsborgere er et relativt nytt begrep som jeg har valgt å bruke på en av mine kategorier. I følge Larsen og Slåtten (2015) så er kriteriet for å bli sett på som samfunnsborger at du er et rettighetsbærende individ som bidrar til samfunnet. De redegjør for at barnehagen er barnas samfunn. Her fungerer de utenfor familiens domene og er samfunnsborgere på egne vilkår. I barnehagen har de demokratiske rettigheter og mulighet til å medvirke.

Diskursen barn som samfunnsborgere er tilkjennegjort helt fra første rammeplan. I RP1 er det hovedsakelig snakk om å forme barna til å bli funksjonelle voksne. Barndommen blir sett på som en øvelse til å bli voksen. På den andre siden, beskrives barnehagen i en annen setning som er et samfunn i miniatyr. På grunnlag av disse utsagnene vil jeg påstå at det ligger en diskursiv kamp om hegemoni blant disse forestillingene. Det argumenteres både for at barnet er en reell aktør i samfunnet, og at barndomstiden bare er en øvelse til det voksne livet.

I RP2 har de endret ordet «oppdragelse» til «danning» noe som tilsier et barnesyn hvor barnet er en aktiv aktør i eget liv. I begrepet danning ligger det en forståelse om at barnet ikke bare blir formet men også former de rundt seg. Et annet viktig begrep som dukker opp i RP2 er kritisk refleksjon. Dette vil si at man anerkjenner at barnet har egne tanker og meninger som ikke alltid er de samme som de voksnes. Både danning og kritisk refleksjon er to viktige begrep som understøtter teorien om barn som samfunnsborgere. Dette fordi å kunne forholde seg kritisk til omverdenen og å medvirke på omverdenen er viktige kriterier i samfunnsborgerskapet.

RP3 har generelt en klarere ordlyd igjennom hele rammeplanen. RP3 skriver eksplisitt om barns rettigheter i barnehagen. Ord som «bør» er endret til «skal». Dette gir denne rammeplanen et mer tydelig uttrykk med lite rom for fortolkning. Videre er det introdusert flere begrep som allment kan forbindes med samfunnsborgerskap. Et eksempel på dette er introduksjonen av begrepet «demokrati». På grunnlag introduksjon av en demokratiserende begrepsbruk og økt fokus på tydelighet i teksten kan man si at denne rammeplanen forsterker diskursen om barn som samfunnsborgere.

Tydeliggjøringen av språket i RP3 kan i tillegg har en maktoverførende funksjon, som tilsier en maktfordeling i statens favør. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Samfunnsborger er et omfattende begrep. Det innebærer rettigheter, friheter og plikter. Med dette som bakgrunn stiller jeg spørsmålet, kan barn i realiteten bli sett på som samfunnsborgere? På den ene siden så kan man argumentere at det kan de ikke. Dette fordi at det er et flertall plikter som barna ikke kan gjennomføre. De kan ikke bidra til storsamfunnet ved å betale skatt eller gå på jobb. Barn har heller ingen politiske rettigheter. De kan ikke stemme eller stille til valg. Dette ville vært et for krevende ansvar for et lite barn. Barn har også begrenset med friheter. For eksempel: religionsfrihet. I denne sammenhengen vil jeg trekke frem Feinberg (2007) som

beskriver det han kaller C rettigheter. Disse rettighetene innebærer at barnet har forvaltede rettigheter noe som betyr at foreldre kan utløse rettigheter på vegne av barnet. Dette tillater foreldrene å ta beslutninger for barnet, uten å spørre barnet om dets mening. For eksempel: hvilke religion barnet skal vokse opp med. Beslutningen foreldre tar er med hensyn til hva de tenker er det beste for barnet, men i realiteten så kan de også stenge en vei for dette barnet. Kanskje barnet ville valgt annerledes om det fikk bestemme selv i fremtiden? Det er dermed foreldrene som tar hånd om noen ut av de belastningene det ligger i å være samfunnsborger. Med begrenset frihet og ansvar oppfyller man bare delvis kriteriet for samfunnsborgerskap.

På den andre siden kan man argumentere for at barnet kan kategoriseres som samfunnsborger. Et argument er at definisjonen av samfunnsborgerskap ligger i hvilke kriterier man setter for å kalle noe et samfunn. Et samfunn er et fellesskap innfor et begrenset område. På grunnlag av dette kan man kalle barnehagen et samfunn. Barn er medlemmer i dette samfunnet dermed kan det være riktig å snakke om barn som samfunnsborgere. Østrem og Solheim (2013) beskriver barnehagen som et samfunn hvor barnet kan delta i kraft av seg selv. Her er de utenfor familiens grenser og kan delta aktivt sammen med jevnaldrende og voksne. Dette forsterker ideen om barn som samfunnsborgere.

Igjennom min analyse av de tre rammeplanene hentydes det om barns samfunnsborgerskap i barnehagen fra første plan. Det er spesielt fremtredende i de to nyeste planene, hvor en skriver at barn skal ha medvirkning på livene sine i barnehagen og har lov å være kritisk i beslutningsprosesser. Dette er sammenlignbart til de rettighetene man vil ha som voksen samfunnsborger. I RP3 blir barns opplæring i demokrati særlig vektlagt. Demokrati er et folkestyre. Barn er folket i barnehagen, og man kan derfor beskrive barnehagen som et demokrati i miniatyr. Her er miljøet tilpasset barn og her kan de få sin stemme hørt. De har også forpliktelser ovenfor den lille delen av samfunnet de er en del av. De har regler om hvordan man oppfører seg mot hverandre og de har gjerne noen gjøremål de hjelper til med. På denne måten bidrar barnet i forhold til det utviklingsnivået det er på. Også barns rettsikkerhet er blitt styrket i RP3 ettersom ordvalget i denne rammeplanen er så mye klarere blir det lettere å se hvilke reelle rettigheter barn har krav på i barnehagen. Dette er vist i RP3 igjennom ordlegging som skal og har rett til.

5.3. Det medvirkende barnet

Medvirkning i barnehagen handler om barns påvirkningsmulighet i egen hverdag. Larsen og Slåtten (2015) viser til at barns medvirkning i barnehagen foregår for det meste igjennom lek og i sosiale situasjoner. De minste barna har ikke alltid mulighet til å uttrykke seg igjennom ord så dermed krever det at en voksen tolker deres kroppsspråk.

I temahefte om medvirkning i barnehagen (kunnskapsdepartementet, 2006), så tydeliggjøres det at en bør vektlegges ordet «med» i «medvirkning». Dette fordi at det betyr at barna skal samarbeide i andre i et sosialt fellesskap. Medvirkning er en forhandlingsprosess hvor man skal komme frem til fellesskapets beste. Medvirkning kan sees på som opplæring til demokrati. Barnet får en rolleopplæring til det demokratiske samfunnet. Demokrati i barnehagen er øvelse tilrettelagt til barnets nivå og oppdragelse til felles ansvar. Igjennom et økt fokus på medvirkning i barnehagen får barnet en styrket posisjon. Dermed har barnet et større mulighet til å lære mer om de demokratiske prosessene. En del av de demokratiske prosessene som barn lærer igjennom medvirkning i barnehagen er å kunne tenke kritisk. Dette er viktig fordi i en verden med mye inntrykk og som stadig forandrer seg, vil barnet ha flere referanserammer enn bare de voksne rundt seg. Det kan være tv, internett osv. det er dermed viktig at barn kan sortere hva som er relevant informasjon. Opplæringen i demokrati er også en medvirkende faktor til samfunnsborgerskap.

I temahefte for medvirkning (kunnskapsdepartementet, 2006), tydeliggjøres medvirkning og barnets posisjon i fellesskapet med et godt eksempel. Et barn blir spurt om hvem som trøster i barna i barnehagen. Da svarer han det gjør både barn og voksne. Han legger til måter han trøster andre barn, som ved å klappe dem på kinnet eller å spørre dem om å leke. Dette eksemplet stadfester det gjensidige forholdet mellom denne gutten og de andre barna og de voksne i barnehagen. Han ser på seg selv som like kompetent til å trøste som en voksen. Han tar også på seg ansvaret for å trøste et annet individ i dette samfunnet.

I RP1 er det snakk om medinnflytelse hvilket jeg tolker til å være en mildere versjon av medvirkning. Barnet får av og til ha en mening om hva å gjøre men for det meste er det den voksne som bestemmer. Dette er en tankegang som preger hele RP1. I RP2 begynner de å bruke ordet medvirkning i stedet for medinnflytelse. I ordet medvirkning ligger en større grad av påvirkning fra barnets side. Man kan tenke på det som et

samarbeid mellom barn og voksen hvor barnet får bidra med ting ut i fra sitt kompetansenivå. I RP2 har dessuten dette temaet fått større plass. Det har fått et helt temahefte for seg selv som forklarer hvordan barnehagen skal jobbe med medvirkning. I tiden RP2 har vært i bruk har det vært mye spørsmål rundt hvordan barnehagen skal forstå ordet medvirkning. Hvor mye skal barn få være med å bestemme? Og hva skal de bestemme? Dette er blitt gjennomført ulikt fra barnehage til barnehage ut i fra hvordan teksten er tolket. I RP3 har formuleringene blitt enklere og klarere å forstå. Jeg vil tro at hensikten med å gjøre teksten kort og tydelig er å oppnå en likere praksis av gjennomføring av barns medvirkning i barnehagene.

Hvor mye medvirkning har barn i norske barnehager? om barn får medvirke eller ikke er basert på vårt syn på barn. Om barnehagen ser på barnet som kompetent vil de legge til rette for at barn skal kunne medvirke. Dette kan barnehagen gjøre gjennom at barna får medvirke i lek, i måltidsituasjoner, garderobesituasjoner osv. Ser man derimot på barndommen som et forstadium til å bli voksen vil barnas stemme ikke bli hørt og de vil bli marginalisert. Det er en spenning mellom barns medvirkning og læring i de to nyeste rammeplanene. Særlig i RP3 I denne rammeplanen fremmer man en mer konstruktivistisk læringssyn enn før. Hva barnehagene velger å fokusere på vil tilsi hvor mye medvirkning barna reelt vil få i barnehagen.

5.4. Barndommens funksjon

En av grunnene til at jeg har valgt å dra frem nettopp kategorien «barndommens funksjon» er på grunn av at den viser en tendens i RP1 som kommer igjen flere ganger i denne rammeplanen. På 90 tallet skjedde det store samfunnsendringer. Norge ble i økende grad et flerkulturelt samfunn og teknologisk innovasjon økte. Utviklingen i samfunnet førte til en forandring i synet på barn. Diskursen «det sårbare barnet» oppsto. Tenker man på barnet som sårbart, så er det logisk å tenke at det trenger beskyttelse. Utviklingen på 90 tallet var en del av en forandringsprosess. En slik prosess er ikke alltid like lett å håndtere og det førte til en beskyttelsesreaksjon ovenfor barna. Etter hvert ble man vant til de nye forandringene og gamle tankemønstre vike for nye.

Jeg vil gjennomgå hva tendensen i de forskjellige rammeplanene gikk ut på. I RP1 skriver de mye om at barndomstiden er en unik periode i livet som må beskyttes. Barn

må få tid til å være barn med alt dette innebærer. De skal ikke presses med læringskrav, men tilbringe tiden i lek og med å inngå vennskap. I RP2 forsetter de å skrive om viktigheten av barndommens egenverdi. Samtidig legges det stor vekt på læring i denne rammeplanen. Dette kan tilsi at det også er en økonomisk diskurs som påvirker denne rammeplanen. Det lever da altså to hoved-diskurser parallelt om hverandre. Nygård og Heggvold (2016) referer til to barnesyn. Det ene går ut på å se barn som «human beings», hvor barnet er en aktiv aktør i eget liv og det andre synet går ut på å se barnet som «human becomings». Den økonomiske diskursen er altså en påvirkende faktor eller en underdiskurs som bekrefter en av hoved-diskursene hvor man ser på barnet som «human becomings». I RP3 fortsettes mye tankegangen rundt barn og barndom som har vært i RP2. De to hoveddiskursene videreføres.

I alle rammeplanene er det to parallelle diskurser som lever i diskursiv kamp, selv om gjerne en diskurs dominerer mer eller mindre enn den andre i de ulike rammeplanene. Den ene diskursen går ut på at barn er kompetent. Synet går ut i fra at barnet tenker selv og er kapabel til å delta i beslutningsprosesser. Den andre diskursen går ut på at barndommen er en forberedelsestid til å bli voksen. Denne diskursen innebærer et økt fokus på læring. Denne diskursen er mer fremtredende i RP2 og RP3. I RP1 finnes det dessuten en tredje diskurs som ikke eksisterer i de to andre rammeplanene. Den kaller jeg «det sårbare barnet» I denne diskursen skal barndommen være en nytelsestid fylt med de aktivitetene barnet har lyst å gjøre selv. Det fokuseres spesielt på lekaktiviteter og å danne vennskap. I denne diskursen vokser med det fulle ansvaret og må beskytte barnet mot eventuelle farer.

5.5. Det lærende barnet

Nygård og Heggvold (2016) skriver at i etter at barnehagen gikk over til utdanningsdepartementet har det vært et økt fokus på kvalitet i barnehagen. I begrepet «kvalitet» ligger et økt fokus på læring. Hvilke læring skal man ha i barnehagen? Skal vi følge det sosiokulturelle læringssynet som tradisjonelt sett har vært i barnehagen? Eller skal vi nærme oss skolens form for læring i større grad? Dette har mye med hva vi tenker barnehagen skal være. Det er flere måter å se på barnehage. En måte man kan se på barnehage, er som et fritidstilbud for barna mens foreldre er på jobb. Dette synet dominerte i barnehagens opprinnelse, selv om barnehage alltid har hatt et pedagogisk

element. En annen måte man kan se på barnehage, er som en forberedelse til skole. Dette er et syn som noen har i dag. Dette sier barnehageloven om hva barnehagens samfunnsmandat er:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.»

(Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd.)

I denne loven legger jeg merke til at «omsorg» og «lek» står sammen og, «læring» og «danning» står sammen. Dermed gir dette et inntrykk av at barnehagen har to sider. Den ene delen er som er en slags utvidelse av familien, hvor barn skal få omsorg, og hvor de skal få opprettholde den naturlige aktiviteten til barn som er lek. Den andre delen hvor barna skal lære har en assosiasjon til skoleforberedelse. Samtidig sier begrepet «danning» noe om hvordan man forstår læring. Ettersom danning i er en oppdragelsesprosess som innebærer at barnet er aktivt og bringer noe tilbake omgivelsene. Danning er en form for selvopplæring og krever at barnet får medvirke i omgivelsene sine. I begrepet «danning» lærer barn fra omgivelsene og at omgivelsene lærer fra barnet. Disse elementene er hva rammeplanen referer til når den beskriver et helhetlig læringssyn. Et helhetlig læringssyn knyttes tydelig opp mot den uformelle læringsformen i barnehagen og står i motsetning til den formelle læringsformen. Dette fordi det ligger et element av medvirkning i det dette et helhetlig læringssyn.

I RP1 blir læringsbegrepet som regel omtalt sammen med omsorg. Dette gir inntrykket av at disse begrepene er knyttet sammen. Omsorg sees som en forutsetning for at læring kan foregå. I denne rammeplanen snakkes det mest om læring som oppstår naturlig og som en del av frilek eller dagligdagse erfaringer. Det virker ut i fra ordleggingen at den uformelle læringen er å foretrekke for barn under skolepliktig alder. Det snakkes mange ganger implisitt om læring ved å referere til fagområder og vurdering. Disse termene gir en assosiasjon til skolen. I RP2 er det fremdeles en sammenheng mellom omsorg og læring. Forskjellen er at læringsaspektet i denne planen kommer tydeligere frem og har en sterkere skoleassosiasjon. Dette kan ha noe med å gjøre at i 2006 gikk ansvaret for

barnehagen over fra Barne- og familie departementet til Kunnskapsdepartementet. Dette medførte at barnehagen nå ble sett på som en pedagogisk institusjon og som en frivillig del av utdanningsløpet. Læringsbegrepet har fått større plass i RP2 og det er satt flere læringsmål for barna. I RP3 er læringsbegrepet separert fra omsorgsbegrepet. Det er i større grad snakk om formelle læringssituasjoner og man får inntrykk av at barnehagen nærmer seg skolen. Det er blant annet snakk om skriveopplæring, som er en aktivitet man før har tenkt på i skolesammenheng. Dessuten er det blitt et mer fokus på testing og progresjon. Det skal kunne dokumenteres at barnet faktisk har lært noe i barnehagen.

Ut i fra mine funn i rammeplanen kan jeg se noe av den utviklingen Nygård og Heggvold (2016) beskriver i sin artikkel. I RP3 ser man en barnehage som har et læringsbegrep som er nærmere det de bruker i skolen. Man kan dermed se at politikerne fremmer et konstruktivistisk læringssyn. Det står til en viss grad i motsetning til hva barnehagelærerne lærer er best for barna i barnehagen, nemlig et sosiokulturelt læringssyn, hvor man i større grad jobber ut ifra barns interesse. I RP3 kan man si at man i større grad fremmer et læringssyn hvor man tenker på barn som «human becomings» og ikke «human beings».

5.6. Makt-aspektet i rammeplanen

Rammeplanen i seg selv har makt ettersom det er et politisk dokument som setter krav til innholdet i barnehagen. Dette er kommunikasjon mellom stat og barnehage. Maktfordeling i mellom barnehagelærer og staten er blitt om-distribuert. I RP1 så hadde barnehagelærer (førskolelærer) stor frihet til å tolke rammeplanens betydning. Med stor frihet kommer makt. Makten lå i at førskolelæreren hadde stort spillerom for hva innholdet i barnehagen skulle være. I RP2 så hadde barnehagelærer fortsatt stor definisjonsmakt ettersom RP2 hadde en veldig åpen formulering av innholdet i barnehagen. Den var til tider diffus og gikk rundt grøten på definisjonen på enkelte begrep. Dette førte til at barnehagelærer måtte ta et valg om som lå i begrepene for dem. Dette resulterte i ganske ulik praksis i mellom barnehagene. I RP3 har staten tatt tilbake noe av makten i et forsøk på å få likere praksis i barnehagene. Dette har de gjort ved å gjøre RP3 mye tydeligere. Formuleringene i denne rammeplanen er veldig rett frem og gir lite rom for spekulasjoner. Ord som bør er byttet ut med skal, og begrepene er tydelig definert. Staten har mest sannsynlig tatt tilbake makten i sammenheng med

kvalitetssatsingen i barnehagen. Barnehagen skal ha en god standard uansett hvor i landet man bor. Foucault (2012) viser til at det er makt i alle sosiale relasjoner. Han skriver at man kan påpeke maktforhold ved å lete etter mikroteknologier som inkludering og ekskluderingsmekanismer. En ekskluderingsmekanisme i RP3 er all den teksten som er blitt utelatt eller fjernet. RP3 er mye kortere enn de andre rammeplanene. Jeg vil bruke dette eksemplet fra RP2 hvor det står:

«Barnehage og skole bør gi hverandre gjensidig informasjon *om sine respektive virksomheter*» (Kunnskapsdepartementet, 2006. s.27)

Denne setningen er fjernet i RP3. Dermed kan man si at dette er en ekskluderingsmekanisme. Ved å utelate formuleringer sier man like mye som ved tillegge formuleringer. Et annet eksempel er at i RP2 og RP3 har tillagt noen formuleringer om psykisk helse. Dette har ikke vært med i en slik direkte form i RP1. Tidligere har rammeplanen skrevet for det meste om sosiale forhold og at det ikke skal forgå mobbing i barnehagen. At det nå nevnes så direkte viser en ny trend. Det viser at psykisk helse er noe de vil fokusere på i barnehagen. Det ligger makt i hva man inkluderer og ekskluderer.

Foucault (2012) påpeker at makt kan være produktiv. Den produktive makten handler om å skape bevegelse og endring. I rammeplanen settes kunnskap og makt sammen for å få barnehagen til å gjøre det beste for barna. Dermed kan man si at makten som overføres igjennom dokumentet rammeplanen til barnehagen kan være en produktiv form for makt.

5.7. Interdiskursivitet

Fairclough (2003) beskriver diskursorden som et «samfunn» hvor de trekker på de samme type diskurser. Interdiskursivitet er når man trekker på diskurser som ligger utenfor de brukt i samfunnet det gjelder. I dette tilfelle er samfunnet barnehagen. Når jeg leser rammeplanene for barnehager finner jeg noen former for Interdiskursivitet. En ut av disse er en markedsdiskurs. Denne diskursen finner jeg i alle rammeplanene men mest i de to siste. Markedsdiskursen kommer ikke fra barnehagens samfunn men fra det politiske og økonomiske samfunn. Barn blir sett på som investeringer. Små verdier som må dyrkes frem. Eksempler på ord og setninger som trigger en økonomisk diskurs er: kvalitet i barnehagen, tidlig innsats, og vurdering. Kvalitet i barnehagen hører

hjemme under markedsdiskursen fordi en økt kvalitet vil si at barna får et bedre utbytte av barnehagen og dermed blir mere kompetente voksne. Dermed tjener staten på å kvalitetssikre barnehagen. Den samme begrunnningen ligger for tidlig innsats. Begrepet «vurdering» vil tilsi at man skal måle kvaliteten i barnehagen og dermed føyer dette ordet seg inn under den markedsdiskursen. En annen form for interdiskursivitet er en helsediskurs som til tider trekkes på i rammeplanen. Dette gjelder når de snakker om barns psykiske helse og om mat og sunnhet. Dette hører til andre diskursive samfunn som for eksempel sykehus, psykologi, legekantor. I disse samfunnene er denne termologien mer vanlig.

5.8. Oppsummering

Språk er aldri et helt nøytralt medium. Setningsoppbygninger og ordvalg avslører forfatterens perspektiv på verden. Hvert et ord er ladet og i en diskursanalyse leser man mellom linjene og forsøker å finne tendenser. En viktig del av kritisk diskursanalyse er også å finne forskjeller. Forskjellene jeg legger frem i min analyse er fra rammeplan til rammeplan. Dessuten vil jeg vise diskurser som ligger der gjerne som ligger i en spenning mot hverandre.

Det ligger hovedsakelig to diskurser som lever i spenning mot hverandre. På den ene siden ser man på barnet som en kompetent aktør som medvirker i samfunnet det lever i og bli sett på som en samfunnsborger. På den andre siden finnes der en diskurs hvor man ser på barnet som en fremtidig voksen. Læringssynet som kommer frem i RP3 støtter opp under diskursen om barn en fremtidig voksen. Hvordan man ser på læring sier også noe om hvordan man ser på barn. Formen for læring som fremheves er en strukturert form for læring. Det brukes i større grad ord som: «mål», «vurdering» og andre ord man relaterer til skole. Begge disse diskursene kjemper om hegemoni men ingen ut av de har en klar dominans. Det er også en spenning mellom staten og barnehagelæreren. I politiske dokumenter fremmer de et konstruktivistisk syn på læring mens barnehagelæreren har i større grad hatt en sosiokulturell tilnærming til læring. Hva blir da praksisen? Det er vanskelig å si hvordan det blir etter forandringene i RP3 men norsk barnehage tradisjon har tidligere og er fortsatt dominert av den sosiokulturell tilnærmingen på læring.

I RP3 er ordlyden i dokumentet mer kort og presis. Den gir mindre rom for tolkning og har et klarere mål. Man kan jo med dette diskutere, hva er intensjonen med å gjøre

innholdet i RP3 mer presis? I diskusjonene om den nye rammeplanen (RP3) blir det ofte sagt at det er en intensjon om at det skal bli mindre misforståelser om hva planen egentlig innebærer og at det skal være større likhet i mellom barnehagene. Er dette en måte for staten å omstrukturerer maktfordelingen? I RP3 har barnehagelærer mye mindre spillerom og rom for å tolke. Hva vil dette bety for barnehagelærer yrke? Det satt tydeligere krav til hva som forventes i av pedagogisk innhold i barnehagene. Jeg kan ikke gi et klart svar på hva statens egentlige intensjon er, men det kan se ut som at staten styrer barnehagelærerens profesjon i retning mot å bli mer likt skolelærerens yrke. Det er også et større fokus i RP3 på formelle læringssituasjoner i barnehagen. Dette er også et steg nærmere skolen.

Selv om de er to hoved diskursene tilsvare barn som «human beings» og barn som «human becomings» så ligger det noen andre diskurser rundt som støtter opp om disse synene på barn. Det finnes blant annet en diskurs om «det hjelpeløse barnet» som trenger å bli beskyttet mot en hard verden. Dette er en diskurs som jeg hovedsakelig finner i RP1. I denne rammeplanen er det fokus på å beskytte barnet mot fremtiden, mot globalisering, og mot digitalisering. Verden fremstilles som et skremmende sted å være hvor alt kan påvirke barnet negativt. En annen diskurs som jeg ser skinner igjennom er «markedsdiskursen», hvor man ser på barn som humankapital. Det er for eksempel lønnsomt for staten å satse på barnehage fordi de får mangedobbelt igjen for det. Om politikerne satser penger på at flere får en god barndom vil samfunnet få en gevinst av at færre trenger hjelp fra staten som voksen. Det vil bli mindre mennesker på sosialhjelp, færre individer i fengsel, færre som trenger psykologisk hjelp osv.

6. Konklusjon

Ved bruk av diskursanalyse har jeg prøvd å finne svar på:

«Hvilke diskurser om barn dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017?»

Underspørsmål:

- Ligger det noen maktføringer i rammeplanene?
- Er det noen forandringer i synet på barn i de forskjellige rammeplanene?
- Er det språklige forandringer i de forskjellige rammeplanene? Og i så fall hvordan utgjør denne språklige forandringen en forskjell i synet på barn?
- Har synet på barn uttrykt i rammeplanene for barnehage noen påvirkning på barnehagens daglige aktiviteter?
- Hvordan påvirker synet på barn medvirkning i barnehagen?
- Hvordan påvirker synet på barn læring i barnehagen?

Svaret på problemstillingen min ligger i diskursene jeg har funnet om barn i de forskjellige rammeplanene. Disse har jeg delt opp i kategorier. Kategoriene fungerer som del-diskurser. På tvers ut av disse har jeg funnet to hoved-diskurser. Disse er de dominerende diskursene. Den ene hoved-diskursen er «Det kompetente barnet», hvor barnet er medvirkende og har verdi i kraft av seg selv. Den andre hoved-diskursen er «barnet som fremtidig voksen». Her sees barnet på som et uferdig produkt. Det er en verdi som må dyrkes for å bli lønnsom. Barnets verdi sees på i kraft av den voksne personen den en gang kommer til å bli.

Igjennom en kritisk diskursanalyse er noe av hensikten å finne ut hvor makten ligger i den sosiale interaksjonen. Foucault (2012) peker på at det er makt i alle sosiale relasjoner. Relasjonen her er mellom staten og barnehagen. Rammeplanen er kommunikasjonen staten formidler til barnehagen. Det ligger maktføringer i rammeplanen. Både fordi den bærer makt som politisk dokument og i selve språket brukt i rammeplanene. Staten har gjennom mikroteknologier som inkluderings og ekskluderingsmekanismer utøvd makt igjennom rammeplanen. Dette har skjedd ved at språket har forandret seg, og at enkelte formuleringer er blitt lagt til eller ekskludert i rammeplanen. Med at rammeplanen har blitt mer presis gir dette mindre spillerom for barnehagelærerne. Det har med dette skjedd et maktskifte hvor fordelingen av makt mellom stat og førskolelærer har forskjøvet seg til statens fordel.

Igjennom den språklige forandringer har vi beveget oss i større grad vekk fra å se barnet som sårbart og hjelpeløs. I stedet er det to nye syn på barn som lever i en diskursiv kamp med hverandre. «Det kompetente barnet» og «barnet som fremtidig voksen». Det kompetente barnet er en tanke i tiden drevet av en rettighetsdiskurs som ble trigget da barnekonvensjonen ble satt i spill, mens tanken om barnet som fremtidig voksen er trigget av en markedsdiskurs. Samfunnet tjener på en tidlig innsats i barnehagen på grunn av at forskning viser til at om man har en bra barndom vil man bli mer kompetent som voksen.

Innføringen av den første rammeplanen for barnehager fikk store konsekvenser for barnehagen. Rammeplanen definerte for første gang konkret hva innholdet i barnehagen skulle være og den tydeliggjorde hvilken rolle barnehagen skulle ha ovenfor barn, foreldre og stat. I RP1 ble de fem fagområdene som har hengt med i rammeplanen, innført for første gang. En av konsekvensene for barnehagen etter konkretiseringen av dens formål i RP1 var en styrking av førskolelærerens status. Førskolelærerens viktighet ble i større grad akseptert. En annen konsekvens var et kvalitetsløft i barnehagen. Barnehagepraksis ble likere enn før ettersom at de nå hadde konkrete forpliktelser om hva innholdet i barnehagen skulle være.

Da RP2 ble innført ble det et økt fokus på medvirkning i barnehagen. Punktet om medvirkning ble innført ettersom det var et punkt i barnekonvensjonen som ikke hadde blitt tilstrekkelig tatt hensyn til da RP1 var skrevet. Innføring av medvirkning for barn i barnehagen hadde store konsekvenser for hvordan barnehagen la opp arbeidet sitt. Det ble mange diskusjoner rundt i hvor stor grad barna skulle ha medvirkning i barnehagehverdagen. Hvordan medvirkning skulle gjennomføres sto det lite om i RP2. I RP2 ble det også i større grad satt læringsmål og det ble større krav til evaluering av barn.

Ettersom RP2 var litt uklar i definisjonen av formuleringer og i mening, så hadde den noen utilsiktede konsekvenser. Den førte til et større fokus på å evaluere barn. Dette fordi det var mulig å tolke RP2 på en slik måte at det var økt testing som var intensjonen. Det er vanskelig å si hvilke konsekvenser forandringer i synet på barn i RP3 vil gi ettersom den ikke er gjeldene før 01.08. 2017. Jeg har dessuten gjort min analyse basert på høringsutkastet publisert i oktober 2016 av rammeplanen for barnehager. Jeg ser at i ettertid er det gjort noen forandringer i denne rammeplanen.

Mitt håp er at barnesynet som vil dominere i norske barnehager er at «det kompetente barnet». Hvilket barnesyn vi velger å ha, utgjør hvordan vi forholder oss til barn. I dag går de fleste barn i barnehage og derfor er det viktig at de blir møtt der på en god måte. Jeg mener at barn burde bli tatt imot og satt pris på for den de er og ikke som det voksne menneske det en gang vil bli. Barn bør få oppleve i barnehagen at de får medvirke i egen hverdag og at deres meninger og følelser betyr noe. På denne måten vil barnet være en samfunnsborger som får delta i demokratiske prosesser allerede fra starten av livet. Jeg håper at det er dette synet som vinner frem slik at barn kan få en positiv barnehagehverdag hvor de blir trygge på seg selv.

Referanseliste

- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). Kapittel I. Barnehagens formål og innhold. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Barne- og familie departementet. (1996). Rammeplan for barnehagen Q-0903 B. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#7>
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/389217/Anita_Berge.pdf
- Eide, B. J. (2008). *Barns medvirkning Eksempler fra lekesituasjoner i barnehagen*. Barn, 2008 (1), 43-62. hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/10458/20978352/eide.pdf>
- Feinberg, J. (2007). The child's right to an open future. R, Curren (red) Philosophy of Education. An Anthology (s. 112-123). USA/UK/Australia: Blackwell Publishing.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Kjørholt, A.T. (red). (2010). *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte: om barns medvirkning*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdf/v/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>

- Kunnskapsdepartementet (2016, 20 oktober). *Forskrift X om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>
- Kvaran, I. (2008). *Skilsmisse sett med barns øyne – barns sårbarhet og håndtering*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) Hentet fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148694/Inge_Kvaran_avhandling.pdf?sequence=1
- Kvello, Ø. (2008) *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2015). *En bok om oppvekst: samfunnsfag for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, M. & Heggvold, G. I. (2016). «Ulike syn på barn gir oss ulike syn på læring, som avgjør hva slags barnehage vi får». *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/laringsforstaelser-i-barnehagen/>
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/317927/PhD3>
- Statistisk sentralbyrå. (2001). *Barns levekår før og nå*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/barns-levekaar-for-og-naa>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/barnehager>
- Thuen, H. (2011) *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Tjelmeland, L. (2013). *Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Hentet fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269904/712518_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Østrem, S. og Solheim, M. (2013, 27.11.) Sandbergs polarisering rammer barna. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Sandbergs-polarisering-rammer-barna-102671b.html>
- Øya, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.