

MASTEROPPGAVE

Nyanser om læring i arbeid med de yngste barna

En kritisk lesning av barnehagens rammeplaner gjennom tid, stabilitet og forandring

Stine Engebretsen

Dato: 15. mai 2023

Masterstudium i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning

Forord

Ja, nå nærmer jeg meg slutten på dette prosjektet. Jeg hadde ingen anelse om hva jeg gikk til for snart fire år siden. Alle de kloke menneskene jeg har møtt på min vei! All inspirasjonen jeg har fått gjennom forelesninger og diskusjoner! Det har vært både inspirerende, lærerikt og morsomt. Samtidig har det vært frustrerende, krevende og til tider kjedelig. Da har det vært godt å ha noen å lene seg til, noen å diskutere med og noen som forstår hvilke frustrasjoner jeg står i. Jeg vil gi en stor takk til Grete, Merete og Eva. Uten alle oppmuntrende meldinger, koselige middager og deling av både kunnskaper og meninger hadde aldri denne oppgaven kommet i havn. Jeg setter utrolig stor pris på alle våre samtaler, både faglig men ikke minst alt tullball vi har snakket om. Det har vært etterlengtete avbrekk i en hverdag fylt med fulltidsjobb og deltidsstudier.

Et stort takk rettes også til mine arbeidskollegaer som har holdt ut med meg og alle de rare innspillene og spørsmålene jeg til tider har kommet med. Spesielt takk til Hilde og Andromachi som har stått på og stilt opp hver gang jeg har hatt permisjon til skolesamlinger eller har tatt ut feriedager på ugunstige tider. Dere har brettet opp ermene og stått i en krevende jobb med til tider færre ansatte på jobb. Dere har aldri klaget, bare oppmuntret meg, støttet meg og heiet på meg. Tusen takk.

Familien min har også måttet tåle en litt fraværende mamma og ektefelle. Jeg vil takke Jørn, Magnus og Mina Serianne for at dere har latt meg sitte nesten hver helg i «rotet» mitt med alle bøker og papiret strødd utover. Jørn, takk for at du lytter til alle de rare refleksjonene mine og alt jeg har fortalt deg rundt prosjektet mitt. Jeg vet at dette er langt unna ditt fagområde og interessefelt, men likevel har du holdt ut, lyttet, kommet med kommentarer og vært en stor støtte for meg gjennom alle disse fire årene. En spesiell takk til deg for alt du har holdt ut det siste året. Nå, fremover, lover jeg å bli et mere «ja-menneske» og bli med på både hytteturer og andre sosiale sprell.

For at denne oppgaven i det hele tatt har fått den formen den har, må jeg takke min veileder Ann Sofi for alle tilbakemeldingene, alle gjennomlesningene og alle veiledningstimene. Du har fått meg til å tenke og reflektere og samtidig fått meg til å formidle prosjektet mitt på en bedre måte. Du har guidet meg trygt gjennom hele prosessen. Takk.

Oslo, mai 2023

Stine Engebretsen

Sammendrag

Denne studien retter blikket mot læring og noen av de mulighetene som finnes for å forstå læringsbegrepet slik det er skrevet frem i rammeplanene for barnehage. Gjennom studien leses og analyseres de tre rammeplanene som har vært og er gjeldene for norske barnehager. Dokumentene er et speil av den tiden de er skrevet i og ved å se på dokumenter utgitt over en viss tid, kommer det til syne at læringsbegrepet har vært i en forandring. Sentralt i studien står den norske barnehagetradisjonen, hvor man ser læring inn i en helhetlig pedagogikk, sammen med lek danning og omsorg. Videre ser studien på hvordan barnehagelærernes tradisjon om å være en etterfølgende fremfor en foreskrivende pedagog kan åpne opp for pedagogens autonomi hvor barn, barnegruppe, tid og sted kan være med å påvirke pedagogikken.

Gjennom analysen ses det på hva læring kan være i arbeid med de yngste barna i barnehagen og hvordan nyansene i læringsbegrepet kan forstås gjennom rammeplanene. Videre ser studien på hvordan læring gjennom den helhetlige pedagogikken har både vært stabil, men også i forandringer i form av det som gjennom studien blir kalt nyanser.

Studien bruker Gert Biesta som tilfang for å belyse forskningsspørsmålene. Hans teori rundt utdanning som tredelt, med kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering driver studien i en retning hvor det ikke finnes enkle løsninger eller svar. Ved hjelp av teori og lesning av dokumentene utvides læringsbegrepet slik at forståelsen for et tredelt perspektiv rundt læring kommer frem. Av disse tre, er subjektiveringsperspektivet et gjennomgående tema i hele oppgaven, hvordan kan møtene mellom barn og personal bidra til at barns subjektiveringsprosesser også blir læringsprosesser.

Det ses på hvordan dokumentene har innvirkninger på hva pedagogikk kan forstås som, og hvordan blant annet forskning og motstand har hatt påvirkning inn i politiske dokumenter.

English summary

This study focuses on learning and some of the opportunities that exist to understand the concept of learning, as it is written in the curriculums for kindergarten. Through the study, the three curriculums, that have been and are applicable to Norwegian kindergartens are read and analysed. The documents are a mirror of the time in which they were written and by looking at documents published over a certain period of time, it becomes apparent that the concept of learning has undergone a change. Central to this study is the Norwegian kindergarten traditions, where learning is seen as part of a holistic pedagogy, together with play, bildung and care. Furthermore, the study looks at how the kindergarten teachers' tradition of being a follower rather than a prescriptive pedagogue can open up the pedagogue's autonomy where children, groups of children, time and place can influence the pedagogy.

The analysis looks at what learning can become, when we work with early childhood education and care and how the nuances in the concept of learning can be understood through the curriculums. Furthermore, the study looks at how learning through the holistic pedagogy has both been stable, but also in changes in the form of what this study calls nuances.

The study uses Gert Biesta as a resource to illuminate the questions researched. His theory around education as threefold, with qualification, socialization and subjectivation drives the study in a direction where there are no simple solutions or answers. With the help of theory and analysis of the documents, the concept of learning is expanded so that an understanding of a three-part perspective on learning emerges. Of these three, the subjectivization perspective is a consistent theme throughout the thesis, how can the meetings between children and staff contribute to children's subjectivization processes also becoming learning processes.

It looks at how the documents have an impact on what pedagogy can be understood as, and how, among other things, research and resistance have had an impact on political documents.

Innholdsfortegnelse

Innhold

Forord	3
Sammendrag.....	4
English summary.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Kapittel 1, Innledning.....	11
Forandringer i tiden	11
De formelle kravene til barnehagelæreryrket	12
Studiens forskningsspørsmål	14
Presentasjon av empirien	16
Rammeplan`96.....	17
Rammeplan`06.....	18
Rammeplan`17.....	18
Tre strategier	19
Hvordan forholder studien seg til helhetstenkningen?	22
Plassere studien i et forskningsfelt	23
Kort presentasjon av studiens teoretiske forankring.....	25
Tekstens oppbygging og avgrensning	26
Kapittel 2, Politiske- forsknings- og praksis-bevegelser gjennom historien.....	29
Den norske barnehagen før 1900.....	29
Den norske barnehagen etter 1900	31
Bevegelser i politikken	32
Bevegelser i praksisfeltet	33
Bevegelser i forskningen om læring	35
OECDs betydning inn i den norske barnehagen.....	38
Bevegelser inn i fremtiden.....	39
Kapittel 3, Teoretiske innganger	43
Vitenskapsteoretiske innganger	43
Teoretiske innganger	44
Sosialisering, kvalifikasjon og subjektivering	46
Læring og utdanning.....	47
Læring.....	48
Læringens språk eller hendelsens pedagogikk.....	49

Innhold, formål, relasjoner.....	50
Risiko	50
Utdanningens sterke og svake dimensjoner	53
Kapittel 4, Metode.....	55
Prosesser i analysen	55
Hva er et dokument?.....	60
Dokumentanalyse.....	61
Policy-forskning.....	62
Kritisk tenkning.	63
Pålitelighet og troverdighet	64
Kapittel 5, Læring - mangelperspektiver og helhetlig syn	67
Formål og innhold	67
Tid	68
Individ og gruppe	68
Foreskrivende og etterfølgende pedagog	70
Risiko	72
Læringens kvalitet og arbeidsmetode	72
Kvalitet.....	73
Arbeidsmetoder.....	74
Helhetlig syn.....	75
Læring og det sanselige	76
Læring forbinder seg med omsorg	77
Læring forbinder seg med lek	79
Læring forbinder seg med danning	80
Læring forbinder seg med språk	81
Kapittel 6, Den lange vei.....	85
Tilbake til start - men likevel noe mer.....	86
Spenninger i politikken	86
Spenninger i pedagogikken.....	88
Hva står på spill gjennom nyansene?	91
Nyanser i helhetsbegrepet	91
Nyanser i læringsbegrepet.....	92
Nyanser i relasjoner	95
Nyanser i nåtids- og fremtids tekning	95
Nyanser i kvalitet	96

Kapittel 7, Mot en avslutning	101
Metodiske refleksjoner	101
Studien sett i sammenheng med dagens debatter	104
Studiens betydning inn i profesjonen	105
Litteratur	109

Kapittel 1, Innledning

Forandringer i tiden

Jeg ble utdannet barnehagelærer i 1998, og etter det har jeg jobbet i flere barnehager. For det meste med de yngste barna i alderen 1 til 3 år. Jeg besitter dermed en unik erfaring ved at jeg har arbeidet i barnehage med alle tre rammeplanene som har vært gjeldene for norsk barnehage opp gjennom historien. Jeg har erfaringer med hvordan politiske dokumenter har hatt påvirkninger inn i barnehagens hverdag og hvordan forskjellige barnehageeiere har lagt føringer for hvordan de ønsker at alle deres barnehager skal arbeide for å, best mulig, innfri krav og forventninger fra rammeplaner og stortingsmeldinger. Jeg har vært med på å skrive progresjonsplaner, hvor vi innenfor vært fagområdet fra rammeplanen la opp til en forventet aldersinndelt progresjon. Jeg har bidratt i årsplanutarbeidelse hvor planens mål allerede har vært fastsatt fra barnehageeier og vært gjeldene for samtlige av kommunens barnehager. Alt dette har blitt gjort ut ifra de føringer som har kommet fra dokumentene. Jeg har pliktoppfyllende gjort dette, fordi det har vært forventet av meg. Jeg har aldri tenkt noe særlig over at disse føringene kommer fra et sted, fra en tanke, fra en ide om hva en barnehage er eller burde være. At det ligger en historisk pedagogisk tanke bak og barnehagen er et produkt av denne historien har jeg alltid hørt, men ikke grundig reflektert rundt. Når man vender blikket bakover, hva sier barnehagens historie om hvordan man ser på læring, og særlig læring hos de aller yngste barnehagebarna?

Gjennom årene har jeg møtt flere holdninger til både det at så små barn skal gå i barnehagen og om jeg i det hele tatt trenger noen utdanning for å jobbe med denne aldersgruppen. En kommentar som jeg har fått utallige ganger er at det sikkert er veldig koselig å jobbe på en småbarnsavdeling. Ja, det er koselig å jobbe med de yngste barna, men det er også noe mer. Det er pedagogisk arbeid, det er refleksjon og utviklingsarbeid. Det er å forholde seg til lovverket og hele rammeplanen og å sette dens intensjoner best mulig ut i live.

Hva er det som får personer innen fagområdet til å komme med ytringer om at det er koselig å jobbe på småbarnsavdeling? Og hva er det med meg som bare blir stående og nikke og bekrefte denne uttalelsen? Jeg kan ikke være uenig om at jeg har det koselig på jobb, men det er det mange andre yrkesgrupper som også har. Hva er det med en småbarnsavdeling som gjør at vi velger å kalle denne jobben mer koselig enn andre? Jeg kjenner jeg av og til mangler et vokabular til å forklare hva jobben min egentlig går ut på.

Jeg møter holdninger om at det er når de begynner på stor avdeling at den *viktige* læringen begynner og det er der det pedagogiske arbeidet *virkelig* foregår. Dette kan jeg synes å se i faglitteraturen. Det pensumet jeg hadde på høyskolen på 90-tallet var preget av at det var skrevet rundt aldersgruppen 3 til 6 år. Det har skjedd en endring i både forskningen og litteraturen. Blant andre var Gunvor Løkken banebrytende innen norsk barnehageforskning når hun skrev om todlere og deres sosiale lek (Løkken, 2004).

I barnehagens formålsparagraf står det «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 1995). Disse fire ordene, omsorg, lek, læring og dannelse er jeg nødt til å forholde meg til i det daglige arbeidet. Men hvilket innhold legger profesjonen i disse ordene. Spesielt læringsbegrepet har opptatt meg. Hva kan læring være på en småbarnsavdeling? Jeg har stått i mange diskusjoner hvor læring blir sett på som skolefag som norsk og matte, og hvor læringen i barnehage er en forberedelse til enten å begynne på stor avdeling eller begynne på skolen. Kan læring forstås som noe mere, kan tanken om at læring er skolefag utvides og gjelde flere dimensjoner enn det som først treffer oss?

Jeg har i cirka 15 år hatt studenter i praksis hvor mange har hatt fordypning i småbarnspedagogikk. Jeg har også der merket en forskjell, de siste årene, rundt både pensumet til studentene, som er rettet mer direkte mot aldersgruppen, men også den stoltheten studentene har rundt valg av fordypning. Der studenten på tidlig 2000-tallet ikke hadde fått sitt egentlige valg av fordypning og måtte ta småbarnspedagogikk for det var der det var ledig plass, til studenten på 2020-tallet som helt fra første praksisperiode har hatt et brennende engasjement og ønske om å fordype seg nettopp i pedagogikken rundt de yngste barna. Her har forskningen og faglitteraturen de siste årene gjort det mer synlig hva arbeid med de yngste barna kan innebære, og dermed har de vært bidragsytere inn til å heve statusen og forståelsen av dette arbeidet.

De formelle kravene til barnehagelæreryrket

Som nevnt over, står barnehagelovens §1 som en slags grunnmur i barnehagen med sine fire pilarer. Det er dette jobben i barnehagen i bunn og grunn går ut på. De fire grunnleggende begrepene som står i barnehageloven og som også trekkes frem i Rammeplan for barnehageinnhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) er omsorg, lek, læring og dannelse. Så når jeg får høre at det er på stor avdeling at læringen begynner, vil det si at jeg ikke oppfyller

rammeplanens og lovens intensjoner fordi jeg ikke jobber med læring? Hvem er det som egentlig definerer hva læring på en småbarnsavdeling innebærer. Er det skolen som er referansepunkt for læring? Det vekker en frustrerende følelse i meg, for jeg jobber med læring. Barnehagen jobber ikke med læring, slik jeg tenker skolen gjør, med en foreskrivende lærer, en som overfører kunnskap. Men hva er, eller hvordan kommer læringen frem på en småbarnsavdeling? I kroppen min, gjennom alle daglige møter med barn kjenner jeg at jeg jobber med læring. Jeg klarer bare ikke å artikulere det. Men hvordan kan læringsbegrepet forstås inn i arbeidet med de yngste barna.

I rammeplanen står det at «lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Hva ligger egentlig i begrepene lek, læring, omsorg og danning? Hva vil det si at barnehagen skal ha et helhetlig syn på disse fire områdene. Greve sier i en podkast (Skundberg & Odegard, 2020) at lek og læring kan ses på som en dikotomi. Formell læring, sier Greve, er at du i utgangspunktet ikke kan noe, men gjennom en prosess så kan du det du i utgangspunktet ikke visste. Lek derimot, hevder Greve, er det motsatte. I lek er alt mulig. Du kan bli alt mulig. Leken er av slik karakter at den kan endre retning, man kan selv bestemme om man vil være med eller selv være delaktig i hva man skal gjøre. Man taper ikke ansikt fordi lek er frivillig. I læring er sjansen for at du taper ansikt mye større, fordi det stort sett bare finnes ett svar (Skundberg & Odegard, 2020).

Jeg ser at Greve har et poeng med hvordan hun ser på læring, men kan læring ses på annerledes. Barnehagen ligger i dag under Utdanningsdepartementet og ses på som den første delen av det norske utdanningsløpet. Det blir da naturlig å snakke om læring i barnehagen. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å undersøke læringsbegrepet og komme med bidrag som kan utvide de forståelsene vi allerede har rundt læring. Et begrep er ikke det samme som et ord. Et begrep er en måte å tenke på rundt det som ordet representerer. Det ligger en forestilling om hva et begrep inneholder og vi bruker ofte begreper som om det er innforstått hva som ligger i det (Steinsholt, 2007). Ved å gå inn i hvordan dokumentene skriver frem læring, kan man finne slike innforståtte tankemønstre, men ved ta begrepet og la det ikke nødvendigvis få et nytt innhold, men en utvidet mening kan det åpne seg nye forståelser for hvordan læringsbegrepet skrives frem i dokumentene. Læringsbegrepet blir tatt for gitt. Det er noe selvsagt i begrepet og i et samfunn må det finnes læring. Særlig viktig, blir det slått fast, er den livslange læringen (Meld. St. 6 (2019–2020)). Kan læring være annerledes enn den tradisjonelle skolemåten å se læring på. Slik som Greve legger frem læring vil jeg tenke som en tradisjonell skoletilnærming av begrepet. Det er en bred enighet i barnehagesektoren at

barnehage er noe annet enn skole, og vi bør derfor ha en annen tilnærming til læringsbegrepet enn den tradisjonelle skoletenkingen. Læring er, som Greve sier, tilegnelse av noe du i utgangspunktet ikke kunne, men kan det være noe mer? Kan det være hvordan barnehagelæreren møter barnet, undrer seg sammen med barnet og gir rom og mulighet til å være et unikt menneske. Kan vi se forbi eller utenom prestasjon- og kunnskapskrav når man tenker læring?

Disse fire begrepene lek, læring, omsorg og danning er viktige, og at de ses i en sammenheng. I en barnehagehverdag går disse sammen og om hverandre kontinuerlig. Barna dannes gjennom lek læring og omsorg. De lærer gjennom leken og barna leker seg til læring alt gjennom omsorgsfulle relasjoner med andre mennesker, både barn og personal. Likevel har denne studien fokusert spesielt på læring. Det vil ikke si at jeg ikke ser viktigheten av lek, omsorg og danning, heller ikke at jeg ser på læring som viktigere enn de tre andre. Det denne oppgaven bidrar med, er en utvidelse av helhetstenkingen ved å stoppe opp ved læringsbegrepet. Grunnen til at jeg ser på dette som et viktig bidrag inn i barnehagen generelt og inn på småbarnsavdelinger spesielt, er at slik jeg leser den gjeldene rammeplanen for barnehage, så gir den pedagoger tillit til at de kan fortolke de føringene som blir gitt. De kan bruke sitt profesjonelle skjønn og sin faglige kunnskap inn i arbeidet med de yngste barna.

Studiens forskningsspørsmål

Denne studien har tatt for seg hvordan læringsbegrepet er skrevet frem gjennom de tre rammeplanene. Undersøkelsene og analysen som er gjort er en dokumentanalyse og en kritisk lesning av alle rammeplanene som norske barnehager har måttet forholde seg til gjennom snart 30 år. Gjennom studien har Biesta blitt brukt som tilfang og det er spesielt gått inn i hans beskrivelser rundt læring sett i forhold til innhold, formål, risiko og relasjoner.

Studiens forskningsspørsmål er;

Hvordan kan nyansene i læringsbegrepet forstås gjennom kritisk lesning av tre rammeplaner?

Det er dette spørsmålet som har vært sentralt gjennom hele prosessen, både når teoretiske innganger er blitt valgt, når historiske tilbakeblikk er blitt gjort og når studiens vitenskapsteoretiske landskap er blitt beskrevet.

Gjennom kritisk lesningen av dokumentene har Biesta vært en bidragsyter til å utvide dette spørsmålet og vise at det ikke finnes et entydig svar men at gjennom tiden har læringsbegrepet stadig vært i en forandring og gjenspeiler den tiden som dokumentet er skrevet i.

Gjennom oppgaven vises viktigheten av å se de historiske linjene for å bedre forstå hvordan og hvorfor vi befinner oss der vi er i dag. Hvilke føringer som ligger i dagens rammeplan kommer fra et sted og står der av en grunn og dette er viktige aspekter for å se på hvor vi er og hvilken vei vi ønsker å gå i fremtiden. Ved å forstå både historien bedre og ved å utvide læringsbegrepet viser studien at vi kan finne handlingsrom i dokumentene, noe som kan gi barnehagelærere mulighet for utøvelse av faglig skjønn.

Studien har hatt, i tillegg til forskningsspørsmålet, noen punkter som den har orientert seg spesielt rundt. Dette har vært hvordan spenningen mellom det stabile og det foranderlige i læringsbegrepet opp gjennom tiden kan ha bidratt til å se på barn som stadig blivende subjekter og som bidragsyttere inn til egen og andres læringsprosesser. Studien har også dreid seg rundt hvordan risiko, i form av å ikke vite eller garantere utfallet av arbeidet, kan ses på som en pedagogisk dimensjon inn i arbeidet med de yngste barna. Dermed stilles også spørsmålet om det er mulig å lese ut fra planverket om det finnes et handlingsrom for barnehagelærere til å forstå læring som noe som ikke er målbart og som ikke kan garanteres.

Studiens orienteringspunkter;

Spenninger mellom det stabile og det foranderlige.

Subjektiveringsprosesser i et spenningsfelt mellom pedagogikkens risiko og dokumentenes krav.

Ved å lese de tre rammeplanene sammen med begrepene formål, relasjoner, innhold og risiko fra Biestas teorier viser studien hvordan læringsbegrepet kan forstås og hvilke handlingsrom som ligger i rammeplanens framskrivning av læring. Det finnes et mulighetsrom hvor barnehagelærere kan bruke faglig skjønn i hvordan de ser på den helhetlige tilnærmingen som er beskrevet i rammeplanene. Den helhetlige tilnærmingen kan knyttes både til hvordan for eksempel fagområdene flettes sammen til en helhet, men som det skrives mer frem er hvordan man kan se hele barnet, med kropp, tanker, sanser og følelser inn i kollektive læringsfellesskap.

Videre viser analysen at de tre rammeplanene er både forskjellige og like i hvordan de omtaler læring med tanke på fremtidsrettet nytteverdi kontra her og nå perspektiver. Læringsbegrepet

har vært i en stadig forandring gjennom de tre rammeplanene og læring ses på både som individuell læring og som læring i fellesskap i alle tre planene. Vektleggingen av det som kalles skolsk læring (som Biesta kaller kvalifikasjon) og det som betegnes som etterfølgende pedagogikk (som kan sammenlignes med Biestas subjektiveringsbegrep) har vært i forandring gjennom de tre rammeplanene.

Presentasjon av empirien

Jeg har valgt å se nærmere på de tre rammeplanene som har vært og er gjeldene for norske barnehager. Det er *Rammeplan for barnehagen, Q-0903 B*, utgitt av Barne- og familiedepartementet 1995, gjeldene fra 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1996). Heretter vil denne bli omtalt som rammeplan`96. Den andre rammeplanen er *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Heretter vil denne bli omtalt som rammeplan`06. Den tredje rammeplanen for barnehagen er den som er gjeldene nå, *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*, utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Heretter vil den bli omtalt som rammeplan`17.

Videre har jeg brukt tre stortingsstrategier som del av min empiri. Disse sier noe om hvordan departementet ser for seg fremtidens barnehage. Disse er valgt for å ikke bare se bakover i tid, hvor barnehagen har vært og i nåtid, hvilke forventninger som ligger i dagens barnehagepedagogikk men også se på hvilke visjoner og ønsker som ligger frem i tid. Disse tre sier noe om de forventninger som ligger i hvilken kompetanse barnehageansatte bør ha.

Det er dermed de tre rammeplanene som utgjør hovedvekten av empirien og tre strategier som studien støtter seg til. Alle disse dokumentene ligger til grunn for den kritiske lesningen som er gjennomført. Dette er et stort og omfattende materiale. Det er gjort begrensinger ved at hovedfokuset er å se på hvordan læring skrives frem i rammeplanene, hvilke begreper læring blir skrevet sammen med og senere hvordan denne framskrivningen kan åpne opp for ulike forståelser av læring. Strategiene legger ikke vekt på læringsbegrepet i barnehagen og vil derfor ikke ha så fremtredende plass gjennom oppgaven. Kvalitet er et sentralt begrep i strategiene og studien har sett på hvordan kvalitet kan knyttes sammen med læring, når man legger subjektivering inn som en del av læringen. Strategiene er valgt som del av empirien, da jeg ser det som viktig å se tidslinjene i barnehagen, både bakover i tid, nåtid og fremtid.

Når jeg i studiens analyse har sett på læringsbegrepet og hvordan det kan forstås, har det vært et begrenset utvalg fra disse dokumentene jeg har evnet å dekke. Jeg har gjort noen utvelgelser som jeg prøver å tydeliggjøre. Disse utvelgelsene har vært gjort ved blant annet at det trekkes frem nyanseforskjeller i hvordan læring er skrevet frem i dokumentene.

Andre Stortingsmeldinger og strategier er blitt brukt, men ikke inn i analysen, men heller som en del av diskusjonen for å underbygge eller se et større bilde, både tidsmessig og samfunnsmessig. Det trekkes inn dokumenter fra OECD og utdanningsforbundet sine rapporter som omhandler norske barnehager sett i europeisk sammenheng. Dette ble gjort for å vise et større bilde, hvor den norske barnehagetradisjonen ikke står alene, men både påvirker og påvirkes internasjonalt.

Rammeplan`96



Fig 1. Bilde hentet fra Statforvalteren.no

Den første rammeplanen for norske barnehager kom i 1996 og var et stort og omfattende dokument på nesten 140 sider. Denne rammeplanen skiller seg ut fra andre rammeplaner, både med tanke på størrelse, men også at den kan ses på som en lærebok innen barnehagefeltet. Den har blant annet et innledende kapittel hvor noen hovedtrekk av barnehagens historie er skissert og hvordan barnehagen blir sett på i det samfunnet som den befinner seg i. Den er delt opp i tre deler og ni kapitler. De tre delene er 1; en generell del, hvor barnehagens oppgaver i samfunnet og barnehagens verdigrunnlag er skrevet frem. Del 2; en innholdsdel, der det blir beskrevet hva barnehagehverdagen skal inneholde og hvordan man ser for seg arbeidet med barn. Den tar også for seg barnehagens fem fagområder. Det er fra denne delen av rammeplan`96 som jeg henter min empiri fra og særlig avsnittene 3.1.3

«Omsorg og læring», 4.1.1 «Formell og uformell læring» og 4.2.3 «Pedagogikk og omsorg- et helhetlig læringsbegrep». Del 3 av rammeplan`96 tar for seg bruk av planen og skriver frem hvordan barnehagelærere skal planlegge gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet.

Rammeplan`06



Fig 2; Bilde hentet Statsforvalteren.no

Den andre rammeplanen kom i 2006 og var adskillig kortere en rammeplan`96. Den er på 55 sider, har tre deler og fem kapitler. Del 1 er «Barnehagens samfunnsmandat» som tar opp barnehagens formålsbestemmelser og hvordan barn og barndom ses på i et samfunnsperspektiv med begreper som medvirkning, samarbeid hjem og barnehage og inkludering som noen av hovedpunktene. Del 2 er «Barnehagens innhold», det er her jeg har hentet det meste av empirien, spesielt fra kapittel 2. Denne delen tar for seg blant annet lek, læring og omsorg og barnehagens syv fagområder. Del 3, «Planlegging og samarbeid», gjør greie for planlegging, dokumentasjon og vurdering av det pedagogiske arbeidet, samt samarbeid med andre instanser som skole, barnevern og helsestasjon.

Rammeplan`17



Fig 3; Bilde hentet hos Statsforvalteren.no

Rammeplanen som kom i 2017 er omtrent like lang som rammeplan`06. Rammeplan`17 er på 57 sider og delt opp i ni kapitler. Den skiller seg fra de to andre rammeplanene i hvordan den er bygget opp. Rammeplan`17 begynner også med barnehagens verdigrunnlag, hvor det her står om blant annet mangfold, demokrati, likeverd og nye begreper som livsmestring og bærekraft. I kapittel 3, som er det jeg har brukt mest, står det om barnehagens formål og innhold. Her trekkes det frem om hvordan barnehagen skal ivareta omsorg og lek, samt fremme læring, dannelse og vennskap. Rammeplan`17 ansvarliggjør barnehagens eier, styrer og pedagogiske ledere i et eget kapittel og sier noe om hvilke forventninger og krav som ligger hos disse. Gjennom de syv fagområdene stilles det krav til hva barnehagen skal bidra med og hva personalet skal gjøre.

Tre strategier



Fig 4; Hentet fra Regjeringen.no

Strategien *Barnehager mot 2030, strategi for barnehagekvalitet 2021-2030*, ble utarbeidet av Kunnskapsdepartementet med kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby i spissen. Denne strategien tar for seg hvordan barnehagene bør forberede seg for fremtiden og hvilke

krav som rettes mot kvalitet. Samtidig presiserer den at vi skal ta vare på den helhetlige tilnærmingen som står sentralt innenfor den norske barnehagemodellen. «Hovedmålet med strategien er at alle barn skal få et godt barnehagetilbud, uavhengig av hvor de bor og hvilken barnehage de går i» (Strategi (2021), s. 10). Den «gode barnehagen» blir beskrevet som et sted med ansatte som har høy kompetanse og som stadig er i kvalitetsutvikling (Strategi (2021), s. 13). Denne kvalitetsutviklingen skal skje gjennom «støtte fra eiere, lokale og statlige myndigheter og andre aktører» (Strategi (2021), s. 19). Barnehager mot 2030 ser på samfunnets utvikling de senere årene og hvordan barnehagens rolle er sentral inn, både som utdanningens første trinn og som en del av det norske velferdssamfunnet



Fig 5; Hentet fra Regjeringen.no

Strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025* er en videreføring av *Barnehage mot 2030*. Denne er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet med kunnskapsminister Tonje Brenna som leder. Strategiens mål er å «sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet» (Strategi (2023)a, s. 6).



Fig 6; Hentet fra Regjeringen.no

Strategien *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*, fra kunnskapsdepartementet kom i 2023, også den med kunnskapsminister Tonje Brenna i spissen. Dette er en mer omfattende strategi hvor de går nærmere inn på hva som legges i kvalitet i barnehagen. De ønsker med strategien å kunne bidra til blant annet bedre kvalitet, økt kompetanse og et likeverdig tilbud til alle barn i Norge (Strategi (2023)b).

Strategienes målgruppe er alle ansatte i barnehage og barnehagens eiere. Den skisserer mulige karriereveier for de forskjellige yrkesgruppene innenfor barnehagen, både for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, barnehagelærere, andre pedagoger og styrere. Det skrives frem hvilken rolle de forskjellige aktørene har for å drive frem denne kompetansehevingen. Ansvaret ligger på barnehageeiere, kommunen, statsforvalteren, utdanningsdirektoratet, kunnskapsdepartementet og sametinget. Det nevnes også at fagskole, høgskoler, universitet og andre organisasjoner har en betydning for at det skal være mulighet for karriereveier og kompetansetiltak (Strategi (2023)a, s. 9).

Strategiene sier noe om behovet for tidlig innsats og at barnehagen skal legge grunnlaget for en livslang læring (Strategi (2023)b). Videre sier denne strategien at økt kompetanse og kvalitetsutvikling gir gode barnehager, samtidig som styrket bemanning og bemanningsnorm bidrar til økt kvalitet.

Ved å lese strategiene *Barnehager mot 2030 –Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030*, *Kompetanse for fremtidens barnehage- revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025* og *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* ser jeg hvilke forventninger som ligger på barnehagene fra politisk hold. Disse tre strategiene uttaler seg

ikke spesifikt om barns læring, men uttrykker at barnehagens formålsparagraf og den norske barnehagemodellen står som et utgangspunkt til hvordan de ser for seg fremtidens barnehage. Det skrives at vi skal ta vare på det som er bra med norske barnehager og anerkjenne arbeidet som gjøres og samtidig se fremover og videreutvikle barnehagene (Strategi (2021), s. 8). I dette ligger hovedgrunnen til at jeg ønsker å ta med meg disse strategiene videre i min oppgave. Når formålsparagrafen, som sier at lek, omsorg, læring og danning, er vesentlig også i fremtidens barnehage, bør vi se på hva disse fire ordene kan inneholde, både hver for seg og samlet. Hva er læring på en småbarnsavdeling i barnehagen? Hvilke refleksjoner bør ansatte i barnehagen ha gjort seg om den helhetlige tenkningen som ligger til grunn i pedagogikken?

Strategiene uttaler mål om at flere ansatte i barnehagen skal ha formell kompetanse, enten som barne- og ungdomsarbeidere, barnehagelærere, eller barnehagelærer med mastergrad og at det er de ansatte som gjør den viktigste jobben for at alle barn får et godt barnehagetilbud (Strategi (2021), s. 10). Studiens bidrag inn i diskusjonen, om hvordan oppnå disse ambisjonene, er å skape kunnskaper om hva den helhetlige pedagogikken kan innebære slik at ansatte i barnehagen kan utvikle den gode jobben de allerede gjør.

Ved at oppgaven både vender blikket bakover i tid og ser på tidligere rammeplaner og skuer inn i fremtiden ved hjelp av tre strategier, ser jeg at studien står i et slags mellomrom. Hannah Arendt (Arendt, 2021) skriver om mellomrommet mellom fortid og fremtid, det vi kaller nåtid, men som ikke er statisk. Verden er i stadig forandring, sier Arendt, og at hver generasjon fødes inn i en allerede eksisterende verden og at vi må møte det nye med åpenhet. Jeg ser det som viktig å kunne se bakover i tid for å forstå hvordan og hvorfor vi er her vi befinner oss i dag, men samtidig er vi alltid i en bevegelse mot fremtiden. Den fremtiden vet vi lite om, men hvis vi tar imot nye tanker med åpenhet og refleksjon, viser studien at barnehagelærere kan både påvirke og påvirkes av tiden, som alltid er i bevegelse.

Hvordan forholder studien seg til helhetstenkningen?

Jeg har sett på de formelle kravene som barnehagelæreren har, gjennom de dokumenter de må forholde seg til. Barnehageloven, rammeplanen, strategier fra regjering og stortingsmeldinger er alle dokumenter som enten er lovgivende, førende eller pådrivere. Hvilke handlingsrom til å forstå konseptet læring, ligger i disse dokumentene?

Når jeg har sett på hvordan læring skrives frem i dokumentene kjenner jeg på at jeg også måttet skrive om lek, omsorg og danning. Disse fire begrepene blir ofte satt sammen som

grunnpilarene i norsk barnehagetradisjon. Lek, læring, omsorg og danning kan bli fremstilt som avhengig av hverandre i litteraturen hvor man lærer gjennom lek eller leker frem læring, inn i omsorgsfulle relasjoner hvor også danning skjer. Studien retter fokuset på hva læring kan være og hvilket handlingsrom styringsdokumentene gir profesjonsutøveren. Er det mulig å se læring som adskilt fra leken, danningen og omsorgen. Er det mulig å se læring som noe mer enn de typiske skolefagene. Gir dokumentene oss rom til å se på læring som et utvidet begrep?

Den norske barnehagetradisjonen er ikke gammel, og den har røtter fra flere grener og andre tradisjoner. Fröbel er en som ofte blir trukket frem som en som har lagt store føringer for den norske barnehagetradisjonen. Men også teoretikere som Piaget, Marslow, Vygotskji og Eriksson har vært sentrale for hvilke blikk som har blitt rettet mot barn, barndom, pedagogikk og barnehage (Johansson, 2020; Pramling Samuelsson et al., 2009). For å forstå hvordan dagens dokumenter skriver frem læringsbegrepet, ser jeg det som nødvendig å se på hvordan barnehagen har kommet dit den er i dag. Dette er et resultat av en lang rekke politiske føringer, men også om hva det er forsket på tidligere og hvilken forskning som er lagt til grunn når dokumentene skrives. Dokumentene er også et speil av den tiden vi lever i og hva man ser på som viktig i denne tiden. Et historisk tilbakeblikk vil kunne gi oss et bilde av hvorfor vi står der vi er i dag. Barnehagen har hatt to rammeplaner før den gjeldene rammeplanen. Er det mulig å se på om eller hvordan læringsbegrepet har forandret seg fra 1996, via 2006 og frem til 2017? Selv om jeg ikke har en krystallkule og kan se inn i fremtiden, tar denne studien for seg hvordan fremtiden kan bli. Strategiene *Barnehage mot 2030* (Strategi (2021)), *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Strategi (2023)a) og *Barnehagen for en ny tid* (Strategi (2023)b) sier noe om hvordan regjeringen ser for seg barnehagen i fremtiden.

Plassere studien i et forskningsfelt

Jeg har i denne studien valgt å se på hvordan læring *kan* tenkes inn i en barnehage og inn i arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Den tar ikke for seg å undersøke hva barnehagelærere tenker *om* læring i barnehagen. Dette ville blitt en helt annen oppgave med intervjuer. Det dette prosjektet bidrar med er å komme med forslag til hvordan barnehagelærere kan tenke om læring og hvordan det åpner seg muligheter for å lese nyansene i rammeplanen på en måte hvor læringsbegrepet utvides.

Jeg har gjort et utvalg av dokumenter som både er lovgivende og har førende karakter. De valgene jeg har tatt, når jeg har valgt mitt empiriske materiale, er på ingen måte objektive eller verdinøytrale. Jeg har hele veien hatt en interesse for å se hvordan læringsbegrepet skrives frem. Svarene ligger ikke i historien eller dokumentene, men historien og dokumentene har hjulpet prosjektet til å kunne vise hvilke forståelser om læring som har vært og er rådene. Studien tar for seg blant annet de tre rammeplanene som er utarbeidet for norske barnehager. Med det er det blitt skapt et bilde av hvordan læringsbegrepet har vært og er i stadig utvikling, gjennom påvirkninger fra den tiden vi lever i. Ved å se på strategier som sier noe om hvordan man ser på fremtidens barnehager viser prosjektet hvordan læringsbegrepet kan se ut i fremtiden.

Kan skoletilnærmingen i måten vi ser på læring feste seg også i barnehagen, eller har den allerede gjort det? Med dette spørsmålet ligger det implisitt at studiens utgangspunkt har en negativ holdning til at den skolerelaterte forståelsen av læring også skal brukes i barnehagen. Gjennom den teorien og de begrepene som er valgt, ligger det allerede noen forutsetninger for hvordan inngangene til tematikken blir. Ved å bruke Biesta som et teoretisk utgangspunkt legger jeg også inn at læring er et individbasert uttrykk som må retenkes. Jeg har dermed plassert meg i et landskap der jeg viser en sterk tro på at all læring, må skje i kooperative prosesser og ikke kan ses på som statiske enkelthendelser, men som dynamiske samhandlinger. Dette samsvarer med andre forskeres tilskudd innenfor fagfeltet (Johannesen, 2015; Ulla, 2015). Studien har et utgangspunkt der det finnes en tro på at barn er i stand til å påvirke den verden de lever i, og at de er i stand til å handle, på lik linje som voksne. Dette kobler jeg blant annet opp til hvordan Johannesen ser hvordan møte mellom to personer, hvor *den andre* blir den viktige og hvordan barn med sin stemme kan bli medvirkende inn i eget liv (Johannesen, 2015). Jeg ser på alle menneskers subjektiveringsprosesser som likeverdige og like viktige. Det vil si at studien vender seg mot posthumanismens stadig tilblivelse av subjekter.

Jeg har fokusert på hvilke handlingsrom som allerede ligger i plandokumentene og hva som ligger i de begrepene som er brukt når læring i barnehagen skrives frem. Jeg har sett på de mulighetene for pedagogiske og teoretiske innganger som ligger til rette for barnehagelærere og deres arbeid med de yngste barna. Jeg har vært opptatt av det som skjer mellom mennesker i en læringsprosess. Dette er hvordan jeg forstår Gunnarsson og Bodén når de beskriver hvordan posthumanistiske teorier virker inn på hvordan postkvalitative metodologi tar form. De fokuserer på hvordan det alltid vil være en relasjon mellom teori, empiri og metode, i alle

deler av et forskningsprosjekt (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 8). Min oppgave har ikke vært å avsløre eller finne noe som eksisterer «der ut et sted». Studien har, ved hjelp av teori, empiri og metode, utforsket hvordan læring kan forstås i en barnehagekontekst.

Kort presentasjon av studiens teoretiske forankring

Gjennom studien har Gert Biestas teorier stått som en vesentlig del. Hans begreper innen læring har bidratt til å bedre kunne artikulere hvordan læring kan forstås. Jeg kjente at jeg trengte et nytt vokabular eller i hvert fall en utvidet forståelse av noen begreper. Studien har bidratt til å se læring på andre måter enn det å mestre barnehagens fagområder eller se på læring som noe mer enn det å skulle være klar for å begynne på stor avdeling eller begynne på skolen.

Ved å gå til Gert Biesta sin teori om utdanning og læring, kan vi da få noen andre perspektiver på hva læring kan være og hva det kan bli? Kan man se på læring på en slik måte at sjansen for å tape ansikt blir adskillig mindre enn slik Greve legger det frem? Biesta, i likhet til Greve, sier at læring innebærer en form for vurdering av endring. Han mener at innenfor læringsbegrepet ligger normative vurderinger, og ved å bruke ordet læring evaluerer vi hendelser. Han skriver at læring er et tomt begrep uten innhold, formål, relasjoner eller risiko. Biesta legger frem et forslag om se læring som en reaksjon på det som er annerledes. Dette krever at pedagogen viser interesse for barnas tanker og følelser og legger til rette for at hvert enkelt barn skal kunne reagere på sin individuelle og unike måte slik at subjektiviteten ikke sløres eller fjernes inn i læringsprosesser (Biesta, 2012). Her ser jeg Biestas spørsmål om «hva utdanningen er til for» er av betydning hvis vi skal diskutere kvalitet i det norske utdanningsløpets første år, altså de to første årene i barnehagen.

Biesta skriver ikke først og fremst om barnehage, men om utdanning generelt. Siden barnehagen er en del av utdanningsløpet finner jeg det troverdig å kunne bruke hans teorier også inn i barnehagen. I følge Biesta består utdanning av tre ting; kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Når vi diskuterer hva utdanning skal være til for, bør vi gjøre det i relasjon til disse tre dimensjonene. Disse tre begrepene er alltid sammensatt og man må anerkjenne alle tre, og at de har forskjellige funksjoner (Biesta, 2011, s. 33). Biesta stiller seg kritisk til læringsbegrepet, slik det ofte blir brukt, og mener dette kan føre til at fokus på subjekttilblivelsen blir borte (Biesta, 2012, s. 11).

Det denne studien tilfører er hvordan barnehagelærere kan se på læring, hva læring kan være på en småbarnsavdeling hvis vi trekker inn subjektiveringsprosesser ved å bruke filosofien og Gert Biestas teorier om læring og utdanning. Videre bidrar denne oppgaven til et utvidet språk om læring sett i lys av at vi er en utdanningsinstitusjon og den første, men frivillige, delen av det norske utdanningssystemet.

Tekstens oppbygging og avgrensning

I kapittel 2 trekker jeg noen historiske linjer for å se på hvordan læring i barnehagen tidligere er skrevet frem. Det trekkes paralleller mellom blant annet Frøbels tanker rundt barnehagepedagogikk og frem til dagens barnehage.

I kapittel 3 presenteres det teoretiske grunnlaget og studiens kjernebegreper. En kort gjengivelse av tre bøker fra Biesta som utgjør studiens teoretiske grunnlag blir lagt frem. Ut fra dette trekkes det frem noen kjernebegreper som senere brukes inn i både analysen og diskusjonen.

I kapittel 4 gjøres det rede for den metodologiske prosessen. Hvilke valg som er tatt og hvilke etiske hensyn som er tenkt igjennom for at studien skal fremstå som troverdig og pålitelig. Videre presenteres det hvordan dokumentanalyse blir brukt som metode inn i studien.

I kapittel 5 presenteres analysen. Her går det grundig inn i studiens kjernebegreper om å se læring i forbindelse med formål, innhold, relasjoner og risiko. Videre ses det nærmere på barnehagens helhetlige perspektiv hvor omsorg, lek, danning og språk forbindes med læring.

I kapittel 6 diskuteres det ved hjelp av teorien og de utvalgte begrepene hvordan den kritiske lesningen kan ses i forhold til læring og de yngste barna. Her blir analysen og teorien sett i sammenheng og diskusjonen rundt hvordan kritiske lesninger av politiske dokumenter kan tilføre nyanser om læring blir løftet. Her ses det også på hvordan dokumenter virker inn helt ned på gulvet i møte med de yngste barna.

I kapittel 7 avrundes studien og den ses i sammenheng med dagens samfunnsdebatt og hvilken betydning den har for det pedagogiske arbeidet og møtene med barna.

Studien er inndelt i kapitler. De er likevel ikke helt adskilt da det i analysedelen kan forekomme diskusjoner, og i drøftingen hender det at jeg analyserer. Også andre steder i

oppgaven vil det forekomme elementer av både analyse og drøfting. Ting henger sammen. Jeg har funnet det umulig og heller ikke nødvendig å gjøre *absolutte* skiller.

Noen avgrensninger er gjort av nødvendighet for at studien ikke skulle bli for stor og omfattende.

- Biestas teori er stor og omfattende, det er brukt et utvalg av hans begreper til å tenke med. Studien er dermed ikke en helhetlig fremstilling av Biesta, men det har ikke vært intensjonen. Oppgaven kan være en brikke inn til å utvide begrepene rundt læring og utdanning, og samtidig en brikke til å forstå barnehagens helhetlige pedagogiske tradisjon i et annet lys.
- Tre rammeplaner og to strategier er et stort empirisk materiale. Det har blitt gjort avgrensninger i dette materialet ved først og fremst å ha fokus på hvordan læring skrives frem og hvilke andre begreper som hefter seg på i disse dokumentene

~ · ~

I dette første kapittelet har jeg kort presentert prosjektets tema og hvilke bakenforliggende spørsmål og hendelser som ligger til grunn for studiens problemstilling. De formelle kravene til barnehagelæreryrket er skissert i form av politiske dokumenter, lovverk og forventninger fra barnehageeier og samfunnet for øvrig. Det er blitt presentert hvordan barnehagens formålsparagraf, rammeplanen og øvrige stortingsdokumenter legger føringer for barnehagen i både fortid, nåtid og i fremtid. Samtidig nevnes andre offentlige dokument som har vært interessant i forhold til læringsbegrepet. Videre har studiens teoretiske og filosofiske tilnærming, blitt presentert. Dette vil bli gått nærmere inn på i kapittel 3 og 4.

Kapittel 2, Politiske- forsknings- og praksis-bevegelser gjennom historien

Jeg vil i dette kapittelet vende blikket bakover i tid for å se på hvordan læring, i historisk perspektiv, har blitt skrevet frem. Det kan være vanskelig å gi en beskrivelse av den tiden vi befinner oss i her og nå, uten å ta i betraktning den historien som ligger bak oss. Hvilke utviklingstrekk og begivenheter har vært med på å forme den tiden vi lever i, ikke bare i Norge, men også hvilke påvirkninger har kommet utenfra. Målet med dette tilbakeblikket er ikke å gi en helhetlig beskrivelse av veien frem til i dag, men se på noen av de begivenhetene som har bidratt til en forskjell. Hvilke prinsipper bygges barnehagens læringsbegrep på og hva eller hvem har vært med på å legge føringer for dagens barnehage. I tillegg trekkes det frem hvordan fremtidens barnehage kan se ut. Hvilke føringer ligger allerede for fremtiden.

Ved å rette blikket bakover kan vi bedre forstå dagens tenkning og kanskje også være bedre rustet til å påvirke framtidens løsninger. Selv om den norske barnehagen ikke har en lang historie, så har den pedagogikken som har vært med på å forme den norske barnehagen en lengre historie. Det har vært flere parallelle løp som har vært med på å påvirke, alt fra barneasyl og tidlige barnehager. Barnehagepedagogikken har en historie fra 1700-tallet og frem til i dag. Det er navn som Jean Jacques Rousseau og Friedrich Fröbel som barnehagepedagogikken bygger på (Johansson, 2020, s. 10). Mye av Frøbels pedagogikk finner vi igjen i dagens barnehager, som samling, utelek, konstruksjonslek og musikk, rim, regler og bevegelse til musikk. Den indirekte styrende rollen som personalet har i samspill med barna kan man spore tilbake til Fröbel (Johansson, 2020, s. 11).

Den norske barnehagen før 1900

«Den norske folkeskolen ble utviklet av statskirken på 1700-tallet, mens barnehagen vokste frem som del av en frittstående sosial bevegelse på slutten av 1800-tallet. Det betyr at grunnskolen og barnehagen har ulike røtter» (Johansson, 2020, s. 99). Det er to hovedgrener som danner grunnlaget for den barnehagen vi har i dag. Det er barneasylene og Fröbel-barnehagene. Barneasylene kom sammen med den industrielle revolusjonen. Arbeidsplassene ble mer sentrert til fabrikkene i byene. Asylene ble dermed et tiltak for fattige arbeiderklassebarn. Den filantropiske tankegangen sto sentralt. Her skulle de store massene oppdras og asylene la vekt på å forberede barna på skolen. Denne grenen av hva vi betegner

som barnehagens begynnelse representerer barnehagen som sosialt hjelpetiltak (Greve et al., 2014). Tankegangen om at barnehagen er et sosialt hjelpetiltak finner vi fremdeles i norske barnehager, ved at det er inntektsregulerte priser for barnehageplass og at det enkelte steder finnes gratis kjernetid for barn av foreldre med lav inntekt.

Den andre grenen som er opphavet til dagens barnehage er Fröbel- barnehagene. Fröbel (1782 - 1852) bygde mange av sine teorier på Rousseau (1712-1778) sine tanker om barn og barndom. Han mente man skulle verne om barndommen, barndommens leker og barns glede av å være i naturen (Greve et al., 2014, s. 17). Dette er holdninger vi kan finne igjen i dagens pedagogikk der vi kan se at det å være ute står sentralt i de fleste norske barnehager. Greve, Thorsby Jansen og Solheim poengterer at synet på barns rett til egen barndom og barndommens egenverdi kan spores tilbake til Rousseau (Greve et al., 2014, s. 18). Læring, mente Rousseau, skjer ikke gjennom bøker eller ord, men gjennom alle sansene og egne erfaringer. Han kritiserte opplysningstidens ensidige tro på fornuften og det rasjonelle (Greve et al., 2014, s. 17). Her kan det trekkes paralleller til hvordan dagens formålsparagraf for barnehager har et helhetlig syn på lek, læring, omsorg og danning. Barnehagen har ingen læringsutbyttebeskrivelser eller et fast pensum, men heller det som kan kategoriseres som den «svake pedagogikken» (se teorikapittel) hvor det man lærer, ikke er målbart i like stor grad som i skolen. Rousseau ble, i sin samtid, sterkt kritisert fordi han stilte seg kritisk til vitenskapens ensidige tro på fornuft og instrumentell tilnærming.

Fröbel- barnehagene satte leken og barndommens egenverdi høyt og var en pedagogisk institusjon. De ble i Norge opprettet på starten av 1900-tallet, av borgerskapets kvinner og det var de bedrestilte barna som fikk barnehagetilbud. Dette var et pedagogisk tilbud noen timer om dagen (Greve et al., 2014).

Den norske Fröbel barnehagen tok utgangspunkt i tanken om at barndommen er en egen og viktig livsfase. Fröbel konsentrerte sine teorier rundt aldergruppen 3 til 6 år og ville med *Kindergarten* legge et godt grunnlag for senere skolegang. Han ville forberede barna på skoletiden ved å oppmuntre til undersøkende og skapende lek. Han ville ikke undervise om døde kunnskaper men ville heller se på undervisning som en integrert og internalisert kunnskap (Greve et al., 2014). Barnehagen som en forberedelse til skolen er ikke en ny tanke, men Fröbel ønsket denne forberedelsen som noe annet enn skolens pedagogikk. Den tanken som finnes i mange av dagens barnehager, at man forbereder til skolens læringsmetoder ved å bruke nettopp skolens læringsmetoder (Sunnevåg et al., 2018), står i kontrast til Frøbels tanker om at forberedelsen skal bestå av integrert og internalisert kunnskap eller læring

gjennom skapende lek. Fröbel ville at barnet skulle reflektere rundt seg selv og sin egen kunnskap og så på dette som like viktig som det som barnet faktisk lærte. Han tok avstand fra skolens aktiviteter som lesing, skriving og regning (Johansson, 2020, s. 50). Frøbels pedagogiske teori ville ikke at læreren skulle være som i skolen. Skolens lærere var en foreskrivende lærer, altså en som viste vei og lærte barna faste kunnskaper. Mens barnehagens lærere skulle være mer etterfølgende. Det at barnehagelæreren skulle være etterfølgende vil også si at barnet selv skulle skaffe seg verktøy for sin tenkning med veiledning fra lærer. Læreren skulle samspille med barnet og balansere mellom å vise vei og la barnet selv finne sin vei. Dette kan ses på som demokratiske prosesser som er beskrevet i dagens rammeplan der det skrives frem at alle skal få ytre seg, bli hørt og delta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det kan også knyttes til rammeplanens føringer om barns medvirkning hvor barn har rett til å ytre sin mening om barnehagens daglige virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Disse to retningene, barneasyl og Fröbel-barnehagen, ble etter hvert slått sammen. De første moderne norske barnehagene hadde det gode hjemmet som sitt forbilde og barnehagen ble innredet for huslige sysler. Det var bare kvinner som arbeidet i barnehagene og fokuset var i stor grad på lek, huslige sysler og omsorg (Greve et al., 2014, s. 33). Læringsbegrepet var ikke så tydelig artikulert.

Den norske barnehagen etter 1900

I løpet av det 20. århundre har den norske barndommen i større grad blitt institusjonalisert. Fra etterkrigsbarna som var hjemme med mor frem til skolestart, til at en større og større andel norske barn går i barnehage store deler av dagen. Det var store samfunnsmessige endringer, industrialisering og oppbygging av velferdsstat som hadde avgjørende konsekvenser for barns liv og barndommens innhold (Korsvold, 2016, s. 15). Etter hvert gikk de fleste barn i alderen 3-6 år i barnehage (97% i 2014) (Korsvold, 2016, s. 177) og de yngste barna fulgte etter. I 2020 gikk 92,8 % av alle 1-5 åringer og 85,4% av alle 1 og 2 åringer i barnehage (Bjørkli Såheim, 2021). Staten har dermed overtatt mye av ansvaret for barndommen.

Bevegelser i politikken

Barnehagen har vært en samfunnsøkonomisk brikke inn i å få kvinner ut i betalt arbeid, og dermed bidragsytere til et større velferdssamfunn og forbrukersamfunn (Korsvold, 2016). De første moderne barnehagene var ment for barn i alderen 3 til 7 år, mens de yngre barna tilhørte småbarnsstuer eller barnekrybber. Dette ble sett på som noe annet enn barnehager og kravet for utdanning var annerledes. For å arbeide med de yngste måtte man ha husmorskole og et halvt år med spedbarnskurs. Fokuset lå på hygiene, renslighet og hvordan man steller små barn (Greve et al., 2014).



Fig 7; Foto; Maren Thorsen Bleskestad. Bilde et hentet fra Nordstrands blad, publisert 01.11.07. Over inngangsdøra kan vi se hvordan småbarnsstuenes historie fremdeles var synlig. Pynten barnehage, på Lambertseter i Oslo ble bygget i 1959 og revet i 2014.

Etter at barnehagelærerutdanningen ble endret i 1973, ble også barn mellom 0 og 3 år en del av utdannelsen. Det var ikke lenger krav om husmorskole eller kurs i spedbarnsstell for å arbeide med de yngste. I 1975 kom lov om barnehage hvor det ble definert at «barnehage er en pedagogisk institusjon for alle barn under skolepliktig alder» (Greve et al., 2014, s. 93). Dermed ble også de yngste barna betraktet som barnehagebarn og gikk ikke lenger i småbarnsstuer eller barnekrybber.

I den første barnehageloven var ikke lekbegrepet inkludert i selve loven eller formålsparagrafen. «I forskriften fra 1975 står det: Barnehagens hovedoppgave er å gi barna et godt samlivsmiljø med vekt på lek og samvær med andre barn og voksne» (Bae, 2018, s. 69). Senere kom lek inn i formålsparagrafen.

Den første rammeplan for barnehager kom i 1996 der ble leken fremhevet. Det var et forslag i 2010 om å endre barnehagens formålsparagraf og da fjerne begrepet lek. Dette ble møtt med

stor motstand fra feltet og når ny barnehagelov ble lagt frem i 2010 ble lekens plass i barnehagen styrket (Bae, 2018). I rammeplanene fra 2006 og 2017 blir leken omtalt som noe med egenverdi og at lek er et gode i seg selv. Dette er ikke en selvfølge at står der, i stortingsmelding 19, som er en føring for rammeplanen som kom i 2017 ser man at barnehagen blir beskrevet som et omsorg og læringsmiljø ikke som et lekemiljø (Bae, 2018, s. 72).

Stortingsmelding 19 (Meld. St. 19 (2015–2016)) kom ut i 2016 og la grunnlaget for hvordan rammeplanen fra 2017 skulle utformes. Det kom også et høringsutkast til ny rammeplan. Både stortingsmeldingen og høringsutkastet ble sterkt kritisert fra mange i fagmiljøet. Kritikken gikk blant annet ut på at stortingsmeldingen hadde for stort fokus på læring og for lite fokus på lek og kritikken til høringsutkastet var blant annet at den la opp til en tydelig progresjonstenkning rundt blant annet fagområdene. Det oppsto et opprør blant barnehageansatte og innenfor forskningsmiljøet. Barnehageopprøret skriver på sine nettsider; «Resultatet av sterk mobilisering ble at majoriteten på stortinget støttet barnehageopprøret i våre krav, og resulterte i at vi høsten 2017 fikk en rammeplan uten språknorm og hvor leken står som barnehagens kjerneaktivitet» (Barnehageopprøret, 2016).

Ser vi til forskrifter og lover for skolen, vil man ikke finne at leken er omtalt (Bae, 2018, s. 70). Dette er et tydelig tegn på den vesentlige forskjellen på barnehage og skole. Leken er ikke omtalt i skolens planer. Men læring er omtalt i barnehagens plandokumenter. Hvordan skal barnehageprofesjonen forholde seg til læring i barnehagen, når den skal være en del av en helhetlig pedagogikk, hvor barnehagelæreren ikke skal være en foreskrivende lærer, men en etterfølgende lærer, slik som Fröbel mente.

Bevegelser i praksisfeltet

Fra 1950 og frem til 1980-tallet, kan man se fra offentlige dokumenter at barnehagen skulle være preget av huslige sysler, men samtidig være noe annet enn et hjem. I en stortingsmelding fra 1961 beskrives det «[...] at samværet med jevnaldrende, lek inne og ute, huslig sysselsetting, stell av planter og dyr, musikk, sang, rytmikk og skapende virksomhet var viktige sider ved barnehagen» (Greve et al., 2014, s. 35). Barnehagene ble innredet med store lekerom, noe som viser at leken hadde stor betydning (Greve et al., 2014, s. 35).

På 1920 til 1940 tallet fikk utviklingspsykologer som Jean Piaget (1896-1980) og Erik H Erikson (1902-1994) oppslutning i den norske barnehagepedagogikken.

Utviklingspsykologien har et individfokus og blir brukt til å beskrive barn utfra alder og modningsnivå. Dette var teorier som ble førende inn i nordiske barnehagelærerutdanninger fra 1930-tallet og ble lagt frem som universelle teorier. Disse teoriene ble også førende for hvordan barn og barndom ble beskrevet i barnehagelæreres utdanningspensum helt opp til 1970 og 1980-årene (Greve et al., 2014, s. 39). Psykologi og utviklingspsykologi var fag som lå til utdannelsen. Tankene om universell utvikling kan vi fremdeles finne i norske barnehager hvor man trekker slutninger om læring- og modningsnivå ved å se på alder i forhold til utvikling (Rogne & Skram, 2021). Greve sier at det er mulig at fokuset på utviklingspsykologien og det individuelle barnet kan ha bidratt til at det filosofiske idégrunnlaget, som Fröbel-barnehagen bygget på, kom i bakgrunnen ved at psykologien fikk så stor plass inn i barnehagepedagogikken (Greve et al., 2014, s. 41).

Kampen for å beholde lek som sentralt i barnehagepedagogikken kommer helt fra Rousseau og Fröbel, samtidig som at skepsisen til læring også har sitt opphav her. Nome skriver i en artikkel «Det er en fare for at tidlig innsats for systematisert målrettet læring kommer i forgrunnen og omsorg i bakgrunnen» (Nome, 2021). Videre skriver han at vi ikke må kalle arbeidet med de yngste barna for undervisning. Er det mulig at Nome her tenker på den skolske måten å se læring og undervisning på? Kan disse to begrepene retenkes, slik at det er barnehagefeltet som definerer hva læring og undervisning skal/bør/kan inneholde?

Lek og læring er opp gjennom historien blitt satt opp mot hverandre, hvor lek hører til barnehagen mens læring hører til i skolen. Men ser man på de rammeplanene som er utgitt for barnehager ser vi at som barnehagelærer er du forpliktet til å forholde deg til begrepet læring. I alle tre rammeplanene for barnehage blir læring skrevet frem. I Rammeplan`96 blir læring knyttet sammen med omsorg (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 30). I Rammeplan`06 knyttet læring opp med blant annet livslang læring og barns individuelle behov for læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26), mens i Rammeplan`17 bli læring sett i sammenheng med et stimulerende miljø i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Det er her det må diskuteres hva man legger i begrepet læring og hvordan vi forholder oss til dette hver dag i barnehagen i møte med de yngste barna. Er læring bare den skolske måten å se læring på eller kan vi, med hjelp fra blant annet Biesta, utvide begrepet?

Bevegelser i forskningen om læring

Nyere forskning har igjen tatt opp trådene fra blant annet Fröbel og bruker filosofien inn i barnehageforskning. Hvordan filosofi kan gi nye perspektiver til rådene forestillinger om læring har blant annet Sandvik bidratt med (Sandvik, 2016). Innenfor litteratur om og rundt de yngste barna var Sandvik en av de første norske forfatterne som tok for seg de yngste barna. Boka het *Til å begynne med – en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Den kom ut i 1994. Senere kom Løkken med boka *Når små barn møtes* fra 1996.

På slutten av 1990-tallet vokste nye erkjennelser om barn frem. Forskning, i Norge, av blant annet Gunvor Løkken og Berit Bae førte til et endret syn på de yngste barna. Løkken bidro med å se på de yngste barna som kroppssubjekter og som aktive deltagere inn i egen hverdag. Hun viste gjennom sin forskning at barn, gjennom kroppen, kommuniserer og samhandler med hverandre (Løkken, 2002). Bæes forskning bidro til å se på kommunikasjonen mellom barn og personal og hvordan en anerkjennende kommunikasjon kan ha betydning for barns selvfølelse, utvikling og læring (Bae, 1996). Her ble barnet sett på som aktivt og meningssskapende. Disse to, Løkken og Bae, var bidragsytere fra å se barnet som individer og til å se barn som sosiale aktører. Læring og utvikling var ikke lenger noe som skjedde inne i barnet og var universelt. Men læring ble sett på som noe som skjer mellom to eller flere individer. Læring i barnehagen ble noe som skjedde mellom barna eller mellom barn og personal.

Hanne Fehn Dahle (2020) har skrevet i sin doktorgradsavhandling om private barnehagekjeder og hvordan noen av disse kan ha et læringsyn som er motstridene til den norske helhetlige tenkningen rundt lek, læring, omsorg og danning. Avhandlingens hovedproblemstilling er: «Ivaretar eller bryter store private barnehagekjeder med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen?». I denne avhandlingen skriver Dahle om hvordan ferdige undervisningsopplegg kan være med på å frata pedagogen sin autonomi og bruken av sitt profesjonelle skjønn. Hun mener at dette kan bidra til et brudd i den helhetlige tenkningen som barnehagene skal bygge på. Hun problematiserer barns vilkår for ytringsfrihet og hvordan de kan medvirke og ta ledelse i sin egen lek og læring (Dahle, 2020).

Nygård (2015) hevder i sin artikkel *Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge* at internasjonale organisasjoner som OECD har fått en aktiv rolle inn i utdanningspolitikken til medlemslandene. OECD har ingen lovgivende eller regulerende makt, og de finansierer verken de ulike landenes politikk eller

utdanningssystemer, men skaper en form for moralsk press på utdanningspolitikken ved å være et rådgivende organ (Nygård, 2015, s. 2). I en rapport fra OECD fra 2013 blir det trukket frem at den helhetlige norske pedagogikken er positiv. «Norway seeks to integrate education and care in order to provide holistic child development» (Taguma et al., 2013, s. 28) og at det berømmes at den norske barnehagen vektlegger «dialogue, freedom of thought and respect for diversity» (Taguma et al., 2013, s. 36). For at kvaliteten skal bli enda bedre foreslo OECD at den norske utdanningspolitikken skulle satse mer på kvalitetsheving gjennom tydeligere læreplaner med spesifikke læringsmål (Taguma et al., 2013, s. 7). Norge har hatt en sentral rolle i OECD, særlig som leder av et barnehagenettverk. Dette ble opprettet i 2006 og blir sett på som der selve politikktutviklingen foregår (Kaurel, 2020, s. 8).

Anne-Karin Sunnevåg, Thomas Nordahl og Sigrid Øyen Nordahl (Sunnevåg et al., 2018) har en omfattende rapport rundt barns læring i barnehage og skole. De har vært initiativtagere til et prosjekt i Hedmark hvor kultur for læring står sentralt. Prosjektets intensjon er blant annet «å bidra til at det enkelte barn og ungdom utvikler kunnskaper, holdninger og ferdigheter slik at de kan bidra i samfunnet på en selvstendig og ansvarsfull måte» (Sunnevåg et al., 2018, s. 7). De resultatene som presenteres er blant annet at det er store variasjoner i hvordan barn oppfatter relasjoner til voksne og vennskap mellom barn. Til tross for variasjoner, skrives det frem at i det store og hele opplever barna i undersøkelsen at de har gode relasjoner til personalet og de opplever vennskap i barnehagen. En av konklusjonene i rapporten er at barnehagens profesjonelle kapital påvirker barnas kunnskapsnivåer innenfor blant annet geometri, språk og tall- bokstavforståelse. Blant de overordnede målene som er skissert finner man blant annet «Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves og at de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv». Videre står det «[...] ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis» (Sunnevåg et al., 2018, s. 8).

Berit Bae skriver i boken *Politikk, lek og læring- barnehageliv fra mange kanter* (2018) om hvordan politiske dokumenter påvirker begreper som helhetlig pedagogikk og den norske barnehagetradisjonen. Hennes framskriving av læring går i grove trekk ut på at barn lærer ikke bare i formelle lærings situasjoner men også i de uformelle situasjoner som i lek og hverdagsrutiner. I disse situasjonene trekker hun frem at barn lærer gjennom alle sansene og gjennom «konkrete erfaringer hvor mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen» (Bae, 2018, s. 88).

Nina Johannesen skriver i sin avhandling *Medvirkning som tiltale. Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (2015) om hvordan barns unike uttrykk og pedagogers tenkning rundt å ta imot disse innspillene kan være bidrag inn til å se hvordan medvirkning kan ses på som et ansvar hos pedagogen. Ikke bare som at pedagogen skal gi barn medvirkning, men at barna med sine uttrykk gjør at pedagogen står ansvarlig for å møte disse uttrykkene som det hun beskriver som tiltaler. Intensjonen med avhandlingen, skriver hun «[...]har vært å bidra til nyanser i framstillingen av ulike barnehagefaglige praksiser som kan handle om og diskuteres i forhold til barns rett til og mulighet for medvirkning» (Johannesen, 2015, s. 104). Hun stiller spørsmål om det er mulig å se to personer i et møte, ikke som likeverdige, men å se den andre som den viktige. Dermed blir pedagogers evne til å lytte til barn og handle deretter vesentlig inn i hvordan barn får mulighet til å medvirke, til å oppfatte seg selv som viktige bidragsytere i egen hverdag. Denne avhandlingen skriver ikke direkte frem tema om læring, men den diskuterer det pedagogiske ansvaret som ligger hos barnehagelærere.

I boken *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner* av Ninni Sandvik, Nina Johannesen, Ann Sofi Larsen, Mette Nyhus og Bente Ulla (Sandvik, 2016) ses ulike filosofiske perspektiver opp mot læring og forestillingen om læring. De gir ingen klare føringer hva læring er, men tilfører noen ideer om hva læring kan være når vi tenker læring inn i kooperative prosesser. Her presiseres det at læring ikke kan ses på som enkle ideer som kan settes opp i et skjema med definerbare utbyttebeskrivelser. De sier at man må se det komplekse, det uforutsette og det ukjente bilde (Sandvik, 2016, bokomslaget).

Det er i dette landskapet jeg kjenner at læringsbegrepet blir mer enn bare skoleforberedende- og samfunnsnyttige aktiviteter eller sanselig, sosial og språklig læring. Hva er mulig å finne av kunnskaper, hvordan er det mulig å utvide begreper og perspektiver gjennom filosofiske tenkninger?

Spørsmålene som Sunnevåg, Nordahl og Nordahl (2018) skriver frem er hvordan læring hos barn skal ha et individ- og samfunnsmessig utbytte i fremtiden. Dahle (2020) stiller interessante og spennende spørsmål når hun ser på om ferdige programmer kan true barnehagelærerens autonomi eller hele den barnehagepedagogiske tradisjonen. Bae (2018) ser på hvordan hele barnet er med inn i sin egen læringsaktivitet med sanser, følelser og interaksjon med andre. Johannesen bidrar med å se på pedagogens enorme ansvar for å se det unike i hvert barn, i enhver situasjon, slik at barnet føler seg sett, hørt og som en bidragsyter. Sandvik (2016) bruker filosofien som linse for å se ulike tilnærminger til læring.

Samtidig har den amerikanske filosofen og pedagogen Jon Dewey (1859-1952) spilt en sentral rolle inn i norsk barnehagepedagogikk, selv om han for det meste var opptatt av skole og ikke de yngre barna. Han ønsket å forskyve fokuset fra læringen som foregikk inni barnet til det som foregikk mellom individene og samfunnet. Han ønsket en skole der barn fikk fritt spillerom og at skolen skulle være en aktiv virksomhet og ikke som en tradisjonell læringsarena (Greve et al., 2014, s. 42). Senere fikk man fokuset på at i tillegg til læringen som skjedde mellommenneskelig kunne læring også oppstå mellom individ og materialitet (Østrem, 2007) eller mellom individ og diskurs (Ulla, 2012).

OECDs betydning inn i den norske barnehagen

Den norske barnehagen har ikke stått alene og upåvirket fra andre. Den er ikke en særegen nasjonal institusjon, men har forgreininger og røtter fra Europa. Som vist over har tanker fra kontinentet vært påvirkere inn i hvordan vi i dag ser på den norske barnehagen. I senere tid har Europakommisjonen og OECD vært påvirkere inn i europeisk og norsk barnehagetenkning.

Europakommisjonens barnehagenettverk ble opprettet i 1986. Dette nettverket ble ledet av Peter Moss som var en forkjemper for barns rettigheter. Han var også positiv til den italienske pedagogikken i Reggio Emilia og de nordiske lands barnehagepedagogikk.

Europakommisjonens barnehagenettverk ble oppløst i 1996, samme år som OECD begynte å se på utviklingen av kvalitet i barnehagen (Kaurel, 2020, s. 9).

Den sentrale betydningen av lek i norsk barnehagepedagogikk er blitt lagt merke til utenfor Norges grenser. OECD trekker frem i sin rapport (Taguma et al., 2013) at leken og barnet står i sentrum for pedagogikken og mener at andre land også etter hvert har tatt i bruk den helhetlige tilnærmingen i sine planer.

I temanotatet *Fra inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet* utgitt av Utdanningsforbundet dokumenteres det grundig hvordan sammenfallet mellom norsk politikk og OECDs anbefalinger innenfor barnehageområdet har utartet seg de siste 20 årene. Hvor det i de første rapportene fra OECD trekkes frem at hvert land har sin kultur og sin politikk og at man bør være kultursensitive og rapportene er ment som internasjonal inspirasjon. Til de siste rapportene hvor det i større grad er en ensrettet idé om hva god kvalitet i barnehagen er, og barnehagen blir sett på som en økonomisk gevinst innen «human kapital» (Kaurel, 2020). I både Starting strong I og II ble det sagt at OECD *ikke* ønsket å fremme én global

barnehagemodell. En følge av en ensrettet modell kunne, ifølge OECD, føre til en «dominerende fokus på standarder, instruksjonsmetoder, kognitivt utbytte, mestring av språklige og numeriske ferdigheter i tidlig alder, målstyrte programmer og lignende» (Kaurel, 2020, s. 11). Norge, Sverige og Reggio Emilia ble lagt frem som gode eksempler på hvordan barnehagene går imot at skolen skal være referansepunktet for læring men heller vil skille begrepene pedagogikk og pedagogisk arbeid, som brukt i barnehagen fra læring og utdanning, som brukt i skolen (Kaurel, 2020). I de siste rapportene fra OECD som kom mellom 2012 og 2017, skjedde en endring i denne holdningen. Kvalitetsvurderinger og læringsutbytte kom inn som sentrale begreper og de fremmet ideen om evidensbasert politikk og praksis med argumenter som utvikling av kognitive ferdigheter og senere suksess i arbeidslivet (Kaurel, 2020, s. 13). I Starting strong V blir pedagogikk definert som «et sett instruksjonsteknikker og strategier for å støtte barns læring, utvikling, og tilegnelse av ferdigheter, kompetanser, verdier og holdninger» (OECD, 2017, s. 286). Denne entydige og universelle definisjonen av pedagogikk er det blant andre Dahle (2020) og Nygård (2015) stiller spørsmål rundt om er ønskelig eller oppnåelig. Er det mulig at OECD sine definisjoner og uttalelser ikke er mulig å forene med den norske barnehagetradisjonen?

Disse rapportene har hatt stor påvirkningskraft inn i medlemslandene sine politikkområder, ikke som lovgivende og styrende men heller som et gruppepress som dannes gjennom medlemslandenes deltagelse (Kaurel, 2020). Et eksempel er i Starting strong I ble det trukket frem at Sverige var det eneste landet hvor skole og barnehage lå under samme departement. Det ble sett på som positivt å ha en helhetlig sammenheng mellom disse. Etter denne uttalelsen fra OECD ble det også i Norge gjort endringer fra at barnehagen lå under Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet (Kaurel, 2020, s. 12). Om dette var tilfeldig eller om OECD påvirket, er usikkert. Kaurel mener Norge hadde en svært aktiv rolle i utviklingen av OECD i perioden frem til 2017, og at de norske politiske prioriteringen kunne ses i sammenheng med OECDs uttalelser. Dette gjelder blant annet å sikre høy kvalitet gjennom revidering av rammeplanen.

Bevegelser inn i fremtiden

Hammer mener at læringstema har kommet sterkere frem etter hvert som barnehagen har blitt mer innlemmet i det første (frivillige) leddet av utdanningsløpet og at barnehagen står i en brytning mellom sosialpedagogisk tradisjon og skoleforberedende oppdrag (Hammer, 2017, s.

33). Den barnehagen vi kjenner i dag, som jeg ser på som et demokratisk sted, der vi vektlegger lek, vennskap og deltagelse, hvor pedagogikken oppstår i samspillet mellom de menneskene som befinner seg der, er kanskje ikke en selvfølge. Det er nye aktører, som økonomer, spesialpedagoger og skoleforskere som stadig får innflytelse i barnehagefeltet. Kan denne innflytelsen ha uheldige virkninger inn på det helhetlige læringssynet som barnehagen bygger på? Barnehage mot 2030 er en strategi gitt ut av Kunnskapsdepartementet (Strategi (2021)). Her skisseres hvordan de ser for seg utviklingen i barnehagene i fremtiden. Formålet med strategien er å peke ut regjeringens ambisjoner og videreutvikle kvaliteten slik at alle barn får et godt barnehagetilbud. Kvalitet blir sett på som blant annet å ta vare på leken og det å ha tid og rom til å være sammen med barna. Avstanden fra de siste OECD rapportene er merkbar. Selv om Barnehage mot 2030 skriver om kvalitet, er den instrumentelle undertonen ikke fullt så fremtredende som kvalitetsbegrepet til OECD. Kvalitet, i Barnehage mot 2030, blir sett på som kompetanse blant personalet. «Vi skal sørge for kvalitetsløft ved å [...] utvikle mer kunnskap om og for barnehagene» (Strategi (2021), s. 5) ikke som hos OECD, som læringsutbyttebeskrivelser hos barna. «A common framework [...] keep progression in mind, provide a structure for the child's day, focus on the most important aspects of child development, and respond adequately to children's needs» (Taguma et al., 2013, s. 7). Leken, i Barnehage mot 2030, står som en sentral aktivitet og den skrives frem som verdifull i seg selv «Vi skal sørge for et kvalitetsløft ved å ta vare på leken» (Strategi (2021), s. 5) står det i strategien, men samtidig trekkes det frem at leken er sentral inn i læringen og at blant annet leken «legger grunnlaget for videre utvikling, læring, danning og demokratisk deltagelse» (Strategi (2021), s. 9). Hvordan fremtidens barnehage vil være, er det ingen som vet, men man øyner et håp at den skolske læringsprofilen ikke vil være fremtredende og at den helhetlige tanken rundt lek, læring, omsorg og danning blir ivaretatt, også i framtiden.

I *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (Strategi (2023)b) blir kvalitetsbegrepet enda tydeligere. Kvalitet måles ikke i hva barna har lært, læringsutbyttebeskrivelser, men heller i målbar kompetanse hos de ansatte. Det skrives om at alle barnehager i Norge skal gi et likeverdig tilbud til alle barn. Samtidig skrives det frem at kommunen skal få tillit til å drive barnehager i tråd med lokale behov. På den måten vil det gis bedre tjenester til befolkningen og mer velferd og mindre administrasjon (Strategi (2023)b, s. 48).

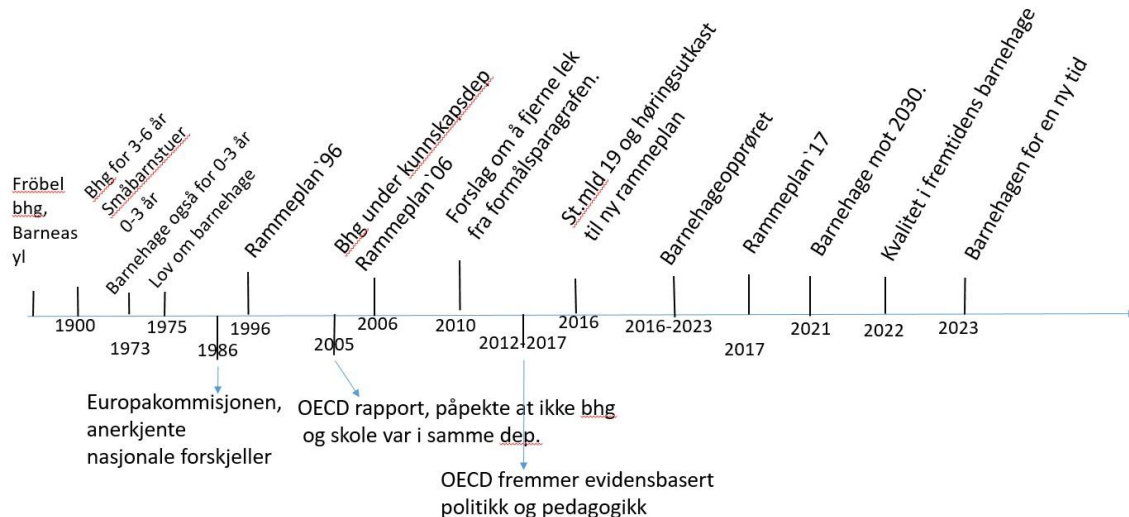


Fig 8; Tidslinje over noen av hendelsene i norsk politikk og internasjonale rapporter.

~ . ~

Det har vært mye og mange som har påvirket barnehagens innhold og syn på læring og utdanning. Langt fra alt og alle er nevnt her. Det ville blitt for omfattende. Men barnehagens form og innhold har skiftet i takt med samfunnet for øvrig. Barnehagepedagogikken har hatt mange forbilder og disse har levd side om side og ofte til og med hatt motstridige tanker rundt barn og barndom. Det har hele tiden vært noen spenningsfelt i pedagogikken og forskningen, hvor man ser på barndommen som egenverdi og lek som en betydningsfull og livsviktig aktivitet eller i motsatt skala ser på barn som umodne som skal systematisk og instrumentelt innlære kunnskaper. I dette spenningsfeltet står i dag barnehagelæreren, og for at hun/han skal kunne utføre sin profesjon og være autonom i sine valg kan det å kjenne barnehagepedagogikkens historie, både nasjonalt og internasjonalt bidra til å gjøre disse faglige vurderingene litt mer bevisst. Det å se hvordan storting og regjering ser for seg fremtidens barnehage kan gjøre at den motstanden feltet har hatt, og dermed bidratt til barnehagens utvikling, kan opprettholdes. Jeg ser det som svært viktig at barnehagelærere er beviste på hvilken vei de ønsker at fremtidens barnehage skal ta og denne veien kan vi påvirke. Det kan historien vise oss.

Kapittel 3, Teoretiske innganger

I dette kapittelet vil jeg først vise hvilke vitenskapsteoretiske innganger studien har, ved å se på den teorien som er valgt og hvilke ontologiske perspektiver som ligger i dette. Etter det presenteres Gert Biesta som studiens støtte inn i det teoretiske landskapet. Det presenteres litt av hans teorier generelt og senere presenterer noen av hans begreper som studien lener seg på gjennom analysen.

Vitenskapsteoretiske innganger

Hvordan dokumentene skriver frem læring virker inn på meg og min forståelse. Samtidig vil den teorien jeg har valgt også virke inn på hvilke vinklinger jeg velger. Språket gjør noe, har innvirkninger som både åpner og lukker for meningsdannelsen av begrepene læring og utdanning. Dette kan få konsekvenser for hvordan vi forstår barn, barndom og profesjonsutøvelse.

Jeg har ikke hatt til hensikt å utføre en ren poststrukturalistisk analyse av dokumenter, men det vil likevel være elementer av å utforske hva som ligger bakenfor, ved siden av og implisitt i enkeltord og setninger. Det vektlegges at språket på ingen måte er verdinøytralt. Det speiler på ingen måte virkeligheten eller en sannhet. Språket er alltid diskursivt, tvetydig og ufullstendig (Stormhøj, 2006). Biestas teori støtter dette, ved at han ser på språkets føringer og hvilke betydninger vi kan legge i ord som læring og utdanning. Biesta har med dette allerede gjort poststrukturalistiske tankerekker gjennom å stille kritiske spørsmål om læring. Kritikken er en stor del av den poststrukturalistiske tanken. Man skal stille seg kritisk til hvordan sannheter er oppstått og avdekke de diskursive betingelsene og begrensninger som settes gjennom språket (Stormhøj, 2006, s. 20). Hovedfokus i denne studien har vært at man ikke kan se læring (slik Biesta beskriver læring før det retenkes) som isolert sett, men at utdanning (slik jeg forstår Biestas betydning etter han har retenkt læring) er en del av et fellesskap der mennesker, store som små, er aktive deltagere og medskapere. Dermed beveger denne forskningen seg inn i et landskap som kan kjennetegnes som posthumanistisk;

Den postmodernistiske tenkningen mener at det ikke finnes en absolutt kunnskap og ingen absolutt virkelighet [...] Verden er, ifølge postmodernismen, en sosial konstruksjon som

alle mennesker er aktive deltagere i [...] Verden blir til gjennom sosiale prosesser, den både forstås og skapes av menneskene selv (Dahlberg et al., 2012, s. 43).

Denne studien er et bidrag til å forstå pedagogisk arbeid med flertydighet og at det ikke finnes en bestemt måte å se verden på. Forståelsen av verden er i stadig prosess og den er kontekstuell.

Teoretiske innganger

Jeg har tenkt sammen med Biesta og noen av hans begreper for å kunne åpne opp for hva læring og utdanning kan være og kan bli til. Ved å synliggjøre noen perspektiver bidrar studien til å se på deler av den norske barnehagetradisjonen, barnehagens formålsparagraf og læringsbegrepet med nye øyne. Studiens teoretiske forankring har vært tre bøker av Biesta, *Læring i retur*, *God utdannelse i målingens tidsalder- etik, politik, demokrati og Utdanningens vidunderlige risiko*. Det er brukt først og fremst oversatt litteratur fra engelsk til dansk eller norsk. Jeg har vært klar over at gjennom oversettelse kan betydningene endre seg noe, da det ikke alltid finnes ord og uttrykk som lar seg oversette. Eller at kulturelle forbindelser kan gjøre oversettelsene diffuse.

Gjennom alle tre bøkene blir det trukket frem at læring har blitt et begrep med enorm utbredelse (Biesta, 2012, s. 11), og at læringsbegrepet kan føre til at subjektiviteten sløres eller fjernes helt i læringsprosessen. Teorien stiller store spørsmål om hva det vil si å være menneske og hvordan pedagogens oppgave er større enn å se barn som skal få overført kunnskap. Den stiller essensielle spørsmål og løfter opp hvordan læring skjer og hva læring bør inneholde. Ved å trekke subjektivitet inn i læringsbegrepet, sier Biesta at et subjekt ikke er stabilt, men befinner seg i en stadig blivende prosess. Vi påvirker og påvirkes av ulike krefter og motivasjoner. Forholdet mellom de ulike subjektivitetene er ustabil og vil aldri bli avsluttet (Dahlberg & Moss, 2005).

Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk. Han trekker frem problemstillinger rundt humanismens syn på mennesket. I humanistisk tenkning vil ikke subjektet være fullstendig før individet er opplært og innordnet seg samfunnet, dermed vil den voksne stå over barnet. Den voksne *er* et subjekt, mens barnet, ved hjelp av den voksne, *skal bli* et subjekt. Det er her Biesta utfordrer tanken om subjektivitet, i utsagnet han flere steder skriver; Det er ikke spørsmålet om *hva* det menneskelige subjektet er som skal stilles, det er *hvor* det menneskelige subjektet *blir til* som er vesentlig (Biesta, 2012, s. 23). I et postmodernistisk perspektiv blir

subjektet stadig til, i en endeløs begivenhet. Selvet konstitueres og rekonstitueres ved hjelp av relasjoner og språk.

Gjennom å vise til blant annet Levinas og Heidegger mener han det pedagogiske problemet ligger i at vi definerer hva et barn er før barnet får kommet til verden og får vist hvem det er. Humanismen blir derfor ute av stand til å være åpen for pluralitet og at en nybegynner i verden kan være radikalt annerledes og forandre våre forestillinger av hva det vil si å være barn (Biesta, 2012, s. 20). Biesta mener humanismen står i veien for pedagogikken og vil utvikle en annen måte å nærme seg pedagogikken på. Der synet på menneskelighet ses på som et radikalt åpent spørsmål som kun kan besvares gjennom utdanning, ikke læring (Biesta, 2012, s. 22). Han ser på utdanning som tredelt, kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering, og det er dette utvidede perspektivet som har stått sentralt gjennom hele denne forskningens diskusjon, hvordan barnehageprofesjonen kan forstå læring på en annen måte enn den tradisjonelle skoletenkningen. Biesta har bidratt inn i denne studien ved å hjelpe med å identifisere hvordan læring skrives frem i dokumenter og å utvide begrepsforståelser når det gjelder læring. Biesta kan være en brikke inn i å se hva som står på spill i den norske barnehagetradisjonen og hvordan den helhetlige tankegangen rundt lek, omsorg, danning og læring kan forstås. Biesta har gitt studien støtte til problemstillingen og dens orienteringspunkter om hvordan man kan se på læring inn på en småbarnsavdeling, hvor det hevdes at læring ikke skjer og at vi ikke skal kalle det arbeidet vi gjør for utdanning (Nome, 2021).

Med Biesta som utgangspunkt har det åpnet seg muligheter for å føre blikket inn i bestemte retninger, samtidig som det har hindret i å rette oppmerksomheten andre steder.

Det er mye jeg har utelukket ved å tenke med en bestemt teori og det blir alltid en subjektiv tolkning av denne teorien som vil dominere. Dessuten er en teori så stor og omfattende at man velger ut noe stoff fra denne teorien og dermed utelukker noe annet fra den samme teoretiker (Jackson & Mazzei, 2012, s. 7). Samtidig er jeg klar over at Biestas tekster kan ses på med andre øyne enn slik jeg har valgt å legge det frem her. Det vil alltid være en subjektiv tolkning og en mer eller mindre bevisst utvelgelse av anvendt teori og empiri. Teorien og empirien vil derfor alltid være en del av metoden og alt vil henge sammen og være vanskelig å skille fra hverandre. Teorien vil alltid bringe med seg noen premisser om hva det er mulig å forske på og hvilke spørsmål det er mulig å stille.

Det er noen begreper som jeg har valgt spesielt og tatt med meg gjennom analysen og senere inn i diskusjonen. Dette er ord som vekker noe i meg, som jeg ser på som sentrale inn i hverdagen på en småbarnsavdeling. De har bidratt til å si noe om hvordan nyansene i læringsbegrepet kan forstås. Disse begrepene har vært;

- innhold
- formål
- relasjoner
- risiko

Gjennom studiens analyse, og diskusjon har subjektiveringsprosesser i et spenningsfelt mellom pedagogikkens risiko og dokumentenes krav stått sentralt. Inn i denne diskusjonen har to utdrag fra Biestas teori blitt fremtredende. Disse har vært;

- utdanningens sterke og svake dimensjoner
- læringens språk eller hendelsens pedagogikk

Ved å tenke sammen med Biesta generelt og disse begrepene spesielt er dette bidrag til en utvidelse av hva læring i barnehagen kan være og et bidrag inn til å forstå rammeplanens formålsparagraf der det står at vi skal se helhetlig på omsorg, lek, læring og danning. Jeg kjenner på et sterkt engasjement når Biesta snakker om hva eller hvem utdanningen er til for. Det Biesta har vekket hos meg er at ved å se på utdanning som tresidig, kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering, ser jeg at subjektivering ikke alltid blir like anerkjent og trukket frem i lyset slik som kvalifikasjon og sosialisering. Jeg føler det er et viktig aspekt ved barnehagehverdagen.

Sosialisering, kvalifikasjon og subjektivering

Biesta mener, som nevnt tidligere, at utdanning består av tre ting; kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Disse tre begrepene er alltid sammensatt og vi må anerkjenne utdannelsens forskjellige funksjoner (Biesta, 2011, s. 33). Kvalifikasjon vil si at utdanningssystemet forsyner barna med kunnskap og ferdigheter, alt fra helt spesifikke til mer generelle.

Sosialisering av barn er at vi gjennom mange forskjellige måter lar barna bli en del av det sosiale, kulturelle og politiske konstruksjoner som finnes. Her ligger også det å videreføre kultur og tradisjon. Barnet blir dermed en av oss og tanken er at det blir «det samme som» resten av det miljøet det er i.

Subjektivering kan ses på som en motsetning til sosialisering. I sosialisering innordner man seg i et system og i subjektivering blir man selvstendig og ikke et eksemplar (Biesta, 2011, s. 32). Disse tre funksjonene innen utdanning kan bidra til å åpne opp for at læring kan inneholde mer enn det jeg kaller skolsk læring. Den tradisjonelle måten å se læring på inn i skolen er gjennom kvalifikasjon. Elever skal lære det læreren eller rammeverket har definert som viktig. Sosialisering, som Biesta ser det, er å innordne seg fellesskapet. Dette er en tanke som finnes både i skolen og barnehagen. Mennesker trenger å innordne seg samfunnets normer og regler for at samfunnet i det hele tatt skal fungere. Når subjektivering i tillegg får en plass inn i læringsbegrepet kan dette gjøre at læring ses på med andre perspektiver og at læring også hører til på småbarnsavdelinger i norske barnehager.

Når vi diskuterer hva utdanning skal være til for, bør vi gjøre det i relasjon til disse tre dimensjonene. Ikke hvem vi skal bruke, men hvilken blanding når vi ser på hva som er ønskelig og forsvarlig (Biesta, 2011). Hva som er god utdanning er sammensatt, vi må anerkjenne utdannelsen forskjellige funksjoner, skriver Biesta. De tre begrepene bør alltid være en del av svaret når vi spør hva som skaper en god utdanning. De tre er alltid sammensatt og kan ikke skilles (Biesta, 2011).

Læring og utdanning.

Kan læringsbegrepet tenkes om igjen og dermed få noen utvidede betydninger? Noen av de spørsmålene som denne forskningen utvider er å få et videre perspektiv rundt hvordan vi ser læring inn på en småbarnsavdeling, og hvordan barnehagens styrings- og føringsdokumenter har skrevet frem læring. Hvilke nyanser finnes for at barnehagelæreren kan utvide begrepet læring? *Barnehager mot 2030*, *Kompetanse for fremtidens barnehage* og *Barnehagen for en ny tid* skriver alle tre om viktigheten av et personal med utdanning og med høy kompetanse. De setter likhetstegn mellom høy kompetanse hos ansatte og høy kvalitet på barnehagetilbudet. Ut fra dette ser jeg viktigheten av å diskutere hva kvalitet kan være. Fröbel mente at barnehagens lærere ikke skulle være en foreskrivende lærer, en som vet hvilken kunnskap barnet bør ha, men en etterfølgende lærer. Den etterfølgende barnehagelæreren står sentralt i norsk barnehagetradisjon. Rammeplan`96 skriver «kvalitet er at barnehagelæreren vurderer barnegruppe og det enkelte barn og tilpasser sitt samvær etter det» (Barne- og familiedepartementet, 1996). Kvalitet i rammeplan`06 settes mot at personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27).

Begge disse sitatene sier noe om hvordan barnehagelæreren skal forholde seg sammen med barna og i fellesskap finne hva, hvor og hvordan læring kan skje. De beskriver dermed en etterfølgende barnehagelærer. Hvis vi skal diskutere kvalitet i det norske utdanningsløpets første år, altså de to første årene i barnehagen, ser jeg Biestas spørsmål om «hva utdanningen er til for» er av betydning. Han mener vi alltid skal se hva utdannelsen er til for i sammenheng med kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Disse tre bør ses i en sammenheng.

Der den tradisjonelle skoletenkingen av læring ligger på kvalifikasjon, hvor kunnskap skal overføres fra lærer til elev, mener Biesta at vi også skal tenke på sosialisering, det å innordne seg i et sosialt fellesskap, og subjektivering. Subjektivering ser Biesta på som motsatsen til sosialisering, det å stadig være i en blivende prosess der subjektet er og blir unikt. Når Biesta stiller spørsmålet «hva er utdanningen til for» ser jeg at det fort kan tenkes at utdanning bare dreier seg om kvalifikasjon, men når de to andre dimensjonene, sosialisering og subjektivering, blir lagt til får utdannelsesbegrepet et større innhold enn det tradisjonelle læringsbegrepet har.

Læring

Læring, mener Biesta, er et individualistisk begrep. Det referer til hva individer oppnår. Læring står i kontrast til utdannelsesbegrepet som inneholder et forhold mellom to eller flere (Biesta, 2011, s. 30). Biesta bruker ordet utdanning som alternativ til læring. Han er kritisk til begrepet læring og mener læring innebærer en vurdering av endring (Biesta, 2014, s. 84). Han skriver at læringens språk ikke er et pedagogisk språk. Innenfor læringsbegrepet ligger det normative vurderinger av ønskelig endring. Læring innebærer vurdering og det tilsier igjen at når vi bruker ordet læring, evaluerer vi hendelser mer enn å beskrive et faktum. Ved å tenke læring som evaluering kan vi hver gang ordet læring blir brukt spørre oss hvilken vurdering som blir gjort og hvem som er involvert i denne vurderingen. Altså hvem som har makt til å definere hvordan endringer skjer og hvilke endringer som blir sett på som betydningsfulle (Biesta, 2014, s. 92-94). I barnehagehverdagen kjenner jeg flere ganger at barnehagelærere står med definisjonsmakten ovenfor barna. De kan vurdere hva barna mestrer og hva de ikke mestrer innen, språk, motorikk, sosialt og mye mer. Et sted dette blir veldig tydelig er i foreldresamtaler. Der blir det artikulert og kanskje trukket frem som at barnehagelæreres vurderinger og forståelser av hva som er riktig og viktig læring er sannheten. Er barnehagelærere bevisst på denne definisjonsmakten og kan man tenke det annerledes hvis

Biestas teorier trekkes inn. Kan læringsperspektivet erstattes med utdanningsbegrepet, eller kan barnehagen selv være de som definerer hva læringsbegrepet skal inneholde. Kan vi trekke inn både kvalifikasjoner, sosialisering og ikke minst subjektivering for å få en videre forståelse av hele barnet? Hva kan en slik tankegang gjøre med det pedagogiske arbeidet med de yngste barna i barnehagen? Hva gjør disse perspektivene og hva kan det åpne opp for i møte med barna?

Vi lever i et læringssamfunn eller i læringens tidsalder, og at læring i seg selv er essensielt. I *Utdanningens vidunderlige risiko* stiller Biesta spørsmål om læring er noe som bør gjennomsyre livene våre, en livslang læring fra vugge til grav? Og bør denne læringen bli målt, vurdert, evaluert og sammenlignet med andre land, med andre byer, mot andre skoler og elever/ barn opp mot hverandre.

Det avvises ikke at læring kan ha gode sider, men man må se diskursen og språket om læring og se at det ikke er uskyldig og kan være tvetydig.

Læringens språk eller hendelsens pedagogikk

«Pedagogikk er alltid en inngripen i en persons liv. En inngripen som bygger på ideen om å gjøre denne personens liv til noe bedre, mer fullkomment, mer helstøpt, mer perfekt og kanskje også mer menneskelig» (Biesta, 2012, s. 16). Her er tanken om at barnet er nybegynner og barnehagelæreren skal hjelpe nybegynneren inn i en allerede definert sosial norm. Barnet blir dermed sosialisert ved å reprodusere denne allerede definerte normen (Biesta, 2012, s. 16). Mange pedagogiske metoder gjør at barnet blir sosialisert inn i en allerede eksisterende kontekst. Ved oppstart i barnehagen må ettåringen tilvennes barnehagens sosiale og kulturelle normer og regler. Dette kan fort bli kun en sosialiseringssprosess hvor barnet ikke blir unikt, men heller blir et eksemplar. Barnet må innordne seg sosiale og kulturelle ordner for å i det hele tatt kunne bli en del av utdanningssystemet. Men dette gjør også at vi opprettholder reproduksjonen av eksisterende ulikheter og at pluralitet ikke blir anerkjent.

Hendelsens pedagogikk derimot, mener Biesta er en utdanning der ikke bare kvalifikasjon og sosialisering blir vektlagt, men også subjektivering. Biesta mener at ved å analysere disse tre begrepene og se på egen pedagogisk praksis kan man finne sine egne formål og mål rundt aktiviteter man gjennomfører. Biesta stiller spørsmål rundt om det er mulig å dra en meningsfull distinksjon mellom sosialisering og subjektivering. Da han ser disse som

motsetninger. Komme inn i en sosial setting, innordne seg sosiale koder, bli formet inn kontra det å bli et subjekt i situasjonen. Biesta sier at all utdanning bør ha iboende element av subjektivering. Dette er ment som en normativ påstand.

Innhold, formål, relasjoner

Biesta sier at den uheldige virkningen av læringspråket er at læring er et tomt begrep, og at læring i motsetning til utdanning er et individualistisk begrep (Biesta, 2014, s. 87). Problemet med læring er at selve ordet er innholdsløst. Det sier ikke noe om hverken innhold, retning eller formål (Biesta, 2014). Problemet er også at viktige dimensjoner i pedagogikken blir oversett, slik som innhold, formål og relasjoner (Biesta, 2014, s. 88). Man må derfor spesifisere hva læringen inneholder, men før det, også spesifisere hva som er læringens formål (Biesta, 2014). Det er her mye av studiens analytiske innganger ligger. Jeg har gått inn i dokumentene og lest disse og funnet nyanser i læringsbegrepet i rammeplanene, og om disse er innholdsløse, uten formål, relasjoner og retning.

Ved å ta utgangspunkt i at læring er et individualistisk begrep, er læring ikke noe man kan gjøre på vegne av andre, da mister man fokuset på relasjonenes betydning i pedagogiske prosesser. Når relasjonstankegangen er fraværende blir det vanskelig å utforske hvilke ansvar og oppgaver som ligger hos pedagogen. Biesta mener det er et politisk problem at læringen blir sett på som individualistisk. Han mener at politiske problemer, kan skyves over til læringsproblemer, slik at disse igjen blir individuelle problemer. Ansvaret kan bli skjøvet fra staten og fellesskapet over på individnivå (Biesta, 2014, s. 91). Det blir barnets plikt å lære, og med det sørge for at de en gang blir bidragsytere inn i samfunnet.

Risiko

Biesta skriver ikke først og fremst om barnehage, men om utdanning og pedagogikk generelt. Når både de norske forordsforfatterne og Biesta selv kaller dette en pedagogisk teori, ser jeg at relevansen inn til barnehagen likevel finnes. Barnehagen er en pedagogisk institusjon og er samtidig første del av norske barns utdanningsløp. Biesta skriver om hvordan læringsbegrepet har utviklet seg og hvordan man i større grad snakker om læring der man tidligere snakket om utdanning. Han ønsker å ta tilbake ordet utdanning, men ikke i sin gamle drakt, men se på begrepet på nytt og finne et meningsinnhold tilpasset dagens samfunn (Biesta, 2012). I barnehagens plandokumenter blir læring satt i sammenheng med en helhetlig tenkning

sammen med lek, danning og omsorg. Ved at jeg fokuserer på læring og hvordan dette skrives frem i dokumenter, ønsker jeg å bidra med å utvide forståelsen av hva den helhetlige tenkningen i norske barnehager kan være.

For at denne pedagogiske teorien skal kunne settes ut i praksis, mener Biesta, at noe må risikeres. « En utdanning som åpner for at subjektivitetshendelsen skal finne sted, innebærer selvfølgelig en risiko, for når vi lar pedagogikken være åpen, kan hva som helst skje, hva som helst komme» (Biesta, 2014, s. 45). Og det er opp til hver enkelt av oss om å tørre å ta denne risikoen. Risikoen består av å ikke vite og ikke kunne garantere utfallet av det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerens oppgave er å møte hvert enkelt barn og deres unike tilstedeværelse. Vi skal se og ta imot deres begynnelse, i Arendts forståelse av begynnelse. Arendt sier at det er kun gjennom handling man kan vise hvem man er, men at det er bare når våre handlinger følges opp av andre at vi blir til i verden (Biesta, 2012, s. 56). Dette forstår jeg som subjektiveringsprosesser. Barnet kan bare bli til i verden når det får respons på sine begynnelse eller bidrag inn i verden. Vi kan ikke vite eller garantere den andres respons på begynnelse, og dermed ikke vite utfallet av disse begynnelse. Det er her jeg forstår Bistas uttrykk om at noe må risikeres. Den begynnelse som jeg bringer inn i verden, kan jeg hverken garantere eller forutsi utfallet av nettopp fordi respondenten har sin helt unike forståelse og sitt unike handlingsmønster på denne begynnelse. Men resultatet av denne begynnelse kan bli lærerik og utviklende. Når barna i barnehagen kommer med sine begynnelse er det barnehagelærerens ansvar og respondere med åpenhet og med et lyttende hjerte, og ønske denne begynnelse velkommen inn i verden. Slik vil barnet oppleve seg som et subjekt her og nå, og dette i en stadig prosess hvor også barnets subjekttilblivelse er i stadig prosess. Dette står i kontrast til positivistisk tenkning hvor utfallet av utdannelsen kan garanteres og til den neoliberalistiske tekningen hvor utdannelsen skal kunne gi et slags utbytte, en samfunnsøkonomisk målbar gevinst. Som barnehagelærer i snart 25 år har jeg selv merket på kroppen hvordan jeg som pedagog står i et krysningspunkt. Jeg kjenner på forventninger om at barn skal lære og oppleve for en slags forberedelse til det livet som venter dem og samtidig har jeg i tankene om at det som skjer her og nå er verdifullt akkurat her og nå, uten å måtte tenke på et læringsutbytte eller en samfunnsøkonomisk målbar gevinst.

I boken *Utdanningens vidunderlige risiko* peker Biesta flere ganger på det som kan ses på som utdanningens sterke og svake sider. Der det ofte fremstilles at den evidensbaserte undervisningen med målbare resultater er den sterke siden. Men det som ikke kan måles, eller resultater som ikke kan sikres er den svake siden av utdanningen. Her snur Biesta på dette og

argumenterer for at den ikke-målbare og den risikofylte dimensjonen vi bør følge, nettopp fordi det er her subjektiveringsprosessen finner sted. Trangen til en sterk, trygg, risikofri og forutsigbar utdanning er en uoppnåelig ønsketenkning.

Tør barnehagelærere å stå i denne risikoen, hver dag. Er det mulig å stå imot den evidensbaserte pedagogikken som barnehagen ofte blir presentert for? Er det slik, at barn bare blir sosiale replika ved at vi ikke tør å gjøre det vågestykke det er å ikke kunne garantere utfallet av den pedagogikken vi utfører. Hva er det vi egentlig går glipp av ved å tenke læring som kun kvalifikasjon. Jeg har vært interessert i å finne ut av hva som kan komme til i skje hvis vi i større grad tar imot barns bidrag inn i barnehagehverdagen og om dette er forenelig med den norske barnehagetradisjonen og de føringene som ligger i barnehagens planverk.

Biesta er skeptisk til det han kaller evidensbasert læring. Han tar til orde for at man heller kan se på hvordan man kan legge opp til en evidensopplyst undervisning. For som han skriver om i *God utdanning i målingens tidsalder, etik, politik og demokrati* er det vanskelig, om ikke umulig å stille spørsmål om hva som virker. Samtidig som det er et dilemma om hvem som skal være med å fastslå hvem det skal virke for (Biesta, 2011, s. 43).

Forskning gir oss svar på hva som *har* virket, ikke hva som virker. Derfor kan forskning bidra med å gi svar på *mulige* forhold mellom handling og konsekvenser (Biesta, 2011, s. 52). Dette kan brukes som et redskap til mer intelligent agering. Tidligere viten hjelper oss med andre ord med å gjøre våre problemløsninger mer intelligente.

Forskning trenger ikke bare bidra med hva eller hvordan man skal arbeide. Forskning rundt utdanning kan være bidragsyter til å forstå praksisen på en ny og annerledes måte. Ved å se gjennom forskjellige teoretiske linser blir man kanskje i stand til å forstå problemer på en ny måte, eller utvidet måte. Man kan til og med se problemer man ikke hadde sett før (Biesta, 2011, s. 56). Biesta skriver videre at evidensbasert praksis begrenser pedagogens mulighet til å handle på bakgrunn av deres vurderinger om hva som er hensiktsmessig og ønskelig i den gitte situasjonen (Biesta, 2011, s. 58). Han mener grunnlaget for utdanning ligger i den moralske praksisen og en evidensopplyst undervisning.

«Utdannelsesområdet har behov for en model for faglig ageren, der formår at anerkende den ikke-kausale natur at uddannelsmæssig interaktion og den kensgerning, at uddannelsens midler og mål er internt snarere end eksternt relatert til hinanden. Det, der med andre ord er behov for, er en anerkendelse af den kendsgerning, at uddannelse

er en moralsk praksis snarere end en teknisk eller teknologisk praksis...» (Biesta, 2011, s. 47)

Spørsmålet til barnehagelæreren blir dermed hva som er hensiktsmessig ut fra denne situasjonen og disse barna, ikke hva som er effektivt. Det Biesta tilfører, når han går fra begrepet læring og heller vil kalle det utdanning, er en moralsk og etisk praksis, der barnehagelæreren setter de etiske og moralske perspektivene først. Når man møter barnet, så ser man læring som ikke-kausal, altså at vi ikke kan garantere utfallet. Han mener vi ikke kan forankre læringen i evidens og kausale forbindelser, men heller ta risikoen om en utdanning der møtet mellom pedagog og barn tar utgangspunkt i en moralsk praksis.

Utdanningens sterke og svake dimensjoner

Biesta argumenterer for å gjenfinne et språk om utdanning som omhandler utdanning og ikke læring. Det er en lang tradisjon for å se på læring som en individuell prosess. En prosess som går fra uvitenhet til viten, fra barn til voksen og fra avhengig til uavhengig eller heteronomi til autonomi. Hvis man går bort i fra å se læring som en individuell prosess til heller å tenke utdanning som en samfunnsmessig prosess vil begrepet bli utvidet og få flere dimensjoner.

Hvordan kan pedagogikk se ut, hvis vi ikke lenger er orientert etter og basert på en humanistisk forståelse av det menneskelige subjekt (Biesta, 2012, s. 22). Svaret som Biesta gir på dette spørsmålet er; Ikke spørre om *hva* et menneskelig subjekt er men *hvor* det menneskelige subjektet *blir til*. Da blir et vesentlig spørsmål inn i barnehagen hvor, i løpet av en barnehagehverdag lar vi barn komme frem med sine subjektiviteter og hvordan kan pedagoger arbeide for at disse arenaene skal oppstå?

Å kreve at utdanning skal være sterk, trygg, forutsigbar og risikofri er å undergrave poenget med utdanning (Biesta, 2014, s. 25). Man ser ofte utdanning som to alternativer/motpoler, hvor *en* er å gi etter for barnets ønsker og *to* er å underkaste barnet til samfunnets ønsker. Total frihet eller total kontroll. Eller finne den gylne middelvei. Men Biesta trekker frem at utdanningens anliggende er å omdanne det som ønskes til det som er ønskelig. Omdanne det som faktisk ønskes til det som med rette kan ønskes. En dialogisk prosess. Utdanning blir da den lange, tunge, frustrerende vei. Og kan ses på som den svake vei fordi resultatet ikke kan garanteres eller sikres. Den svake dimensjonen er det som ikke er målbart og hvor det ikke finnes kausale forbindelser mellom hva som læres bort og hva som faktisk læres. I den norske

barnehagetradisjonen står det sterkt at den skolske måten å se læring på, med måloppnåelse, ikke bør være til stede. Barnehagens svake dimensjon er møtene mellom menneskene, hvor det bygges relasjoner, skaper begynnelse og subjektiveringsprosesser. Det er denne dimensjonen Biesta mener har en enorm kraft i seg selv. Den er ikke tilfeldig, den har ikke feil eller mangler, men den er essensiell for hva det vil si å skape, kommunisere og undervise (Biesta, 2014, s. 83). Det er her subjektiviteten tar form.

~ · ~

Jeg har i dette kapitlet greid ut om de vitenskapsteoretiske inngangene jeg har. Der jeg viser at jeg ikke vil komme med konkrete svar på mine forskningsspørsmål, men heller komme med bidrag som kan utvide forståelser av hvordan vi ser på læring hos de yngste barna.

Jeg har presentert de analytiske begrepene som er sentrale i studien og viser hvor hovedfokuset vil ligge i diskusjonskapitlet.

Kapittel 4, Metode

All forskningsmetodologi er om hvordan forskeren forsker. Det handler ikke bare om hvilke metoder man bruker, men også hva som har avgjørende betydning, slik som hvilke teorier man bruker og hvilke tilnærminger man har i forhold til filosofi, ontologi og epistemologi (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). Jeg støtter meg til Rhedding-Jones når hun skriver at å forske er mye tankearbeid (Rhedding-Jones, 2005). Det å finne og lese litteratur er en side ved en masteroppgave, men mye av arbeidet ligger i å tenke, høre og føle. Hva er det som treffer meg? Hva blir jeg provosert av? Og når blir jeg varm om hjerte av det jeg leser? Dette er også en del av forskningsprosessen. Dette mener jeg har vært avgjørende faktorer for hva i studien som har kommet frem og hva jeg har latt ligge. Jeg som forsker vil alltid være tilstede i studien og objektivitet er noe jeg hverken har ønsket eller ser som oppnåelig.

All forskning, hevder Alvesson og Kärreman, kommer ut fra et verdensbilde som styrer forskeren og de funnene som hun velger å sette søkelyset på (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 10). Jeg vil derfor ikke hevde at jeg har vært objektiv i min leten etter litteratur, i hva fra empirien som har fått lov å komme frem, hva som har blitt liggende eller hvor jeg har satt søkelyset under hele prosessen. Jeg har forsøkt å vise at mine antagelser om virkeligheten er pragmatiske og at virkeligheten er konstruert gjennom språk, representasjoner og diskurser (Rhedding-Jones, 2005).

Prosesser i analysen

En dokumentanalyse vil bestå av et større eller mindre antall dokumenter og alltid innebære en systematisk behandling av disse (Lynggaard, 2020, s. 185). Jeg vil nå gi en beskrivelse av hvordan mine prosesser av analysen har utartet seg og hvordan jeg har jobbet systematisk med dokumentanalyse. Hensikten med min analyse av de tre rammeplanene har vært todelt. For det første hadde jeg et utgangspunkt der jeg mener at for å forstå den verden vi befinner oss i nåtid, må vi se til både fortid og til fremtid. For det andre har hensikten med analysen vært å se hvordan læringsbegrepet skrives frem. Verden står aldri stille, vi er alltid i bevegelse, og dokumentene er i bevegelse og setter noe i bevegelse. «Og hvordan ting der ute, utenfor dokumentene, tas inn, forflyttes inn i dokumentene og på den måten muliggjør at de blir handlet på, og kan bevege seg videre» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 152). Jeg har sett nærmere på hva som har påvirket dokumentene og samtidig sett hvordan dokumentene

påvirker inn i arbeidet i barnehagen. Jeg ønsket å se hvordan læringsbegrepet har vært i utvikling gjennom de tre rammeplanene. Her lener jeg meg på Lynggaard som sier at;

«Ofte vil dokumentanalysen således have et fokus på en udvikling over en vis tidsperiode med henblik på at idenifisere stabilitet og forandring inden for et givet undersøkelseområde – fx et diskursivt felt, en policyproces eller et givet historisk forløb.» (Lynggaard, 2020, s. 185)

Ut fra dette sitatet har jeg trukket spesielt med meg det å identifisere stabilitet og forandring innenfor de politiske dokumentene. Hvordan kommer læring til uttrykk gjennom rammeplanenes historie? Hvordan har læring alltid vært med i rammeplanene og hvilke andre ord forbindes læring med i plandokumentene? Hva gjør denne stabiliteten, at læring alltid har vært til stede i dokumentene? Hva bidrar forandringene med, om hvordan læring har blitt skrevet frem og hva det er blitt satt sammen med? Hvordan er det mulig å utforske læringsbegrepet når vi tar med stabilitet og forandringer inn i diskusjonen? Det handlingsrommet som finnes i rammeplanene i hvordan læring er mulig å utforske har også vært i bevegelse i og med at læring har blitt beskrevet med både en åpen tolkningsmulighet og som noe mer lukket.

Jeg har hele tiden hatt et ønske om å se dokumenter i et historisk perspektiv for å se hvordan framskrivningen av læring har endret seg tidsmessig gjennom dokumentene. Hvilken tid dokumentene er skrevet i gjør noe med språkbruk og forståelsen. Hvilke tanker man har om barn, barndom og barnehagens oppgaver gjenspeiler seg i dokumentene. Det å se sammenhengen med hva som skjer globalt kontra hva som skjer nasjonalt kan åpne opp for at påvirkningene inn og ut fra dokumentene skjer på flere nivåer. Jeg vender meg mot Ulla sin avhandling der hun skriver «[...] studien peika mot koplingar på tvers av mikro og makronivå, og på tvers av pedagogikk og politikk. Gjennom denne metodologiske handlinga søkte eg såleis å lausrive meg frå å søkje etter eit substansielt sentrum for makta» (Ulla, 2015, s. 65). Hun viser her hvordan det ikke finnes ett sted der makten eller politikken utformes, men at dette er et apparatus i stadig bevegelse og kontinuitet. Hun utfordrer leseren til å se politiske og pedagogiske praksiser horisontalt i motsetning til ovenfra og ned.

Forskningen virker inn på de politiske dokumentene. Policy skribenter forholder seg ofte til forskning (Asdal & Reinertsen, 2020). De politiske føringene gjør noe, de virker inn, ikke bare på barnehagelæreren men også på de aller yngste barna i barnehagen. Hva er det som står på spill, når man ser den røde tråden fra globale dokumenter fra OECD, via nasjonal

forskning og politiske føringer og kommunale satsninger, komme inn over dørterskelen til barnehagen og treffer ikke bare barnehagelærere men også de yngste barna?

Jeg har hatt noen utfordringer med å forene den valgte teorien og de funnene jeg har gjort gjennom lesningen, da jeg oppdaget at rammeplanenes læringsbegrep ikke alltid var i overensstemmelse med Biesta sin forståelse av læring. Denne uoverenssammenheng har vært en tankevekker og en drivkraft gjennom studien og gitt et slag mot tanken og en kraft når tenkning og forståelser skal utvides. Gjennom oppgaven brukes teorien nødvendigvis ikke for å bekrefte at den er riktig, men heller bruke Biesta sin teori som bidrag inn til å se nye perspektiver. Teori og virkelighet er ikke det samme og en teori er bare en tankemåte inn for å se på et fenomen. Derfor har studiens hensikt i å bruke Biesta vært at dette er en teori blant mange og hans teorier setter i gang noen tankeprosesser som kan vekke noe hos pedagoger.

Språket rundt hvordan de yngste barna blir innlemmet eller utelatt inn i plandokumentene er vesentlig for hvordan læring kan forstås inn på en småbarnsavdeling. Ulla skriver om hvordan vi snakker om barn innen alderskategorier som, for eksempel, småbarn, toddler og bleiebarn kan gi oss innsyn i hvordan språk om barn både skaper og overvåker. Ved å sette opp kategorier vil vi kunne sette dette sammen med utviklingspsykologiens ideer om universell utvikling og tar ikke tid, sted og individ med i betraktninger (Ulla, 2015, s. 62). Dette kan føre til normative konstruksjoner og gjøre barn om til kasus. Jeg har gjennom hele dette prosjektet brukt uttrykk som *de yngste barna* eller *småbarnsavdelinger* og har dermed selv bidratt med kategoriseringer som sier noe om studiens utgangspunkt. Likevel har jeg valgt å holde fast på at det er rundt de yngste barna jeg har sentrert forskningen. Dette kan komme fra en historikk i både egen praksis, men også at barnehageforskningen i stor grad har hatt en tradisjon for å omhandle de eldre barna. Studien har hatt til hensikt, til tross for kategoriseringer som *de yngste*, å ta til orde for at barn er unike individer og at subjektivitet bør være en del av barnehagens læringsbegrep.

Et av utgangspunktene til prosjektet har hele tiden vært at den norske barnehagetradisjonen er unik, sett i et globalt perspektiv, og at denne tradisjonen bør vernes om. Dette er også uttalelser fra flere politiske dokumenter (Meld. St. 24 (2012-2013); Strategi (2021)). Det er her problematiseringen av å bruke en teori, som ikke forholder seg hverken spesielt til barnehage eller til det norske systemet og tankesettet, viser seg. Biestas utgangspunkt for å skrive om læring er fra en annen tradisjon, en annen kultur og ikke spesifikt rettet mot barnehager, men utdanning generelt. Ved å tenke sammen med Biesta og hvordan han

beskriver læring og utdanning har studien hatt til hensikt å analysere rammeplanene gjennom de analytiske begrepene, formål, relasjoner, innhold og risiko, som er hentet fra Biestas teori.

Det har vært en del metodiske utfordringer underveis i prosessen. Det var gjennom teorien at jeg fant studiens analytiske innganger. I lys av Biesta er læringsbegrepet et tomt begrep som mangler formål, relasjoner, innhold og risiko. Denne tomheten vekket en interesse hos meg og jeg valgte å se de fire manglene som utforskende linser inn i den kritiske lesningen av rammeplanene. I analysen vrir jeg om på manglene og viser at de faktisk er til stede og at barnehagelærere har muligheter til å lese og tolke dagens rammeplan ut i fra at læringsbegrepet ikke er et tomt begrep og at det finnes rom for faglig skjønn og pedagogens autonomi. Dette blir diskutert nærmere i kapittel 6.

Jeg har i stor grad gått gjennom dokumentene ved hjelp av digital søkefunksjon. Der har jeg søkt på ord som lek, læring, danning og omsorg og sett på hvordan disse kobles sammen både likt og ulikt i de tre rammeplanene. Nye ord har gjennom denne søkingen koblet seg på, og søket har gått videre på ord som kvalitet, medvirkning, arbeidsmåter og helhet.

Kristiansen sier at et godt verktøy for å få oversikt over kvantitative forskningsprosesser er å lage grafiske presentasjoner eller illustrasjoner. Slike skisser er med på å skape oversikt for forskeren og kan være til hjelp under analysen. Dette kan bidra til å stimulere forskerens kreative tekning i forhold til materiale (Kristiansen, 2020, s. 613). For å få en oversikt for meg selv har jeg laget et arbeidsdokument hvor jeg har skissert nyanser, forskjeller og likheter rundt de ordene jeg har søkt på. Fra dette arbeidsdokumentet har jeg koblet på de analytiske begrepene hentet fra teorien. Jeg har brukt sitater fra rammeplanene for å vise hvordan formål, relasjoner, innhold og risiko kan leses ut fra rammeplanene. Disse ordene i seg selv står nødvendigvis ikke i planene, men her har jeg gjort mine tolkninger av rammeplanenes tekster og vist hvordan man *kan* se formål, relasjoner, innhold og risiko gjennom lesning av dokumentene.

Rammeplan`96	Rammeplan`06	Rammeplan`17
Læring settes sammen med omsorg. Det skrives frem at læring foregår i samspill med andre mennesker og at omsorg er nødvendig inn i denne prosessen.	Omsorg, lek og læring i sammenheng settes opp som noe grunnleggende i barnehagen	Omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og skal sammen bidra til barns allsidige utvikling.

Rammeplanen bygger på et <i>helhetlig læringsbegrep</i> . Omsorgen for barnet og samspillet mellom den voksne og barnet i omsorgssituasjoner ses som et viktig område for barnets læring gjennom sanseopplevelser og erfaringer. (s. 30)	Rammeplanen tar utgangspunkt i et <i>helhetssyn på barn</i> . Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i.	Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en <i>helhetlig tilnærming til barnas utvikling</i> , gjennom omsorg, lek læring og danning.
<i>Barnehagen skal bidra</i> til å utvikle det enkelte barns personlighet, legge grunnlag for å utvikle toleranse og til å ha omsorg for andre, og gi selvtutfoldelse gjennom allsidige leke- og aktivitetsmuligheter (s. 22).	Barn er sosiale aktører som <i>selv bidrar</i> til egen og andres læring. (s. 12)	<i>Barnehagen skal bidra</i> til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring. (s. 22)
	Medvirkning; Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. (s. 13)	Medvirkning Personalet skal bruke varierte arbeidsmåter slik at barnas nysgjerrighet kan bidra inn i læringsprosesser. (s. 43)
Kvalitet er at barnehagelæreren vurderer barnegruppe og det enkelte barn og tilpasser sitt samvær etter det. Kvaliteten på samspillet barna imellom, og mellom barn og voksne, blir avgjørende for kvaliteten på læringen. (s. 43)	Læring vil være preget av <i>kvaliteten</i> i samspillet mellom barn og personale. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring (s. 27).	Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god <i>kvalitet</i> (s. 15).
Lærings- og opplevelsesmulighetene som ligger i rammeplanens fem <i>fagområder</i> er sentrale hjelpemidler i utviklingen også av barns grunnleggende kompetanse sosialt og kommunikativt. (s. 63)	Læring knyttes opp til <i>fagområder</i> ; «Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barn et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer» (s. 21).	Læring knyttes ikke spesifikt til <i>fagområder</i> , men «Barnas interesse for fagområdene skal stimuleres, og barnehagen skal bidra til å etablere et lærende fellesskap som verdsetter ulike uttrykk og meninger. Barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområder gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter (s. 47).
Samspill mellom barn og voksen er en viktig del av arbeidsmåten.	Personalet skal dele av sin kunnskap.	Alle kan lære av hverandre.

Fig 8; Arbeidsdokument som viser hva læring settes sammen med og hva som blir sett på som barnehageansattes oppgaver.

Hva er et dokument?

Samfunnet er bygget på dokumenter, både private og offentlige, og uten dem ville ikke samfunnet vårt fungert. Da tenker jeg på private dokumenter som pass, forsikringspapirer, avtaler, eksamensdokumenter osv. Offentlige dokumenter som lovttekster, stortingsmeldinger, regjeringsplattformer og (barne)konvensjoner er alle med på å organisere hverdagen vår. En definisjon på et dokument; «Ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Briet, sitert i Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15).

Et dokument skal dermed representere, rekonstruere eller bevise enten et fysisk fenomen eller et intellektuelt fenomen. Et dokument er ment for å linke seg opp mot den «virkelige» verden. Dokumenter står sjelden alene. De kommer fra et sted, de har en avsender og en mottaker, de er ofte på vei videre. De inngår i en serie tekster og hendelser som utfolder seg over tid. De er en del av et praksisfelt der en rekke mennesker er i sving med å skrive, behandle, sirkulere, lese, diskutere og bruke dem (Asdal & Reinertsen, 2020).

Lynggaard skriver om primære, sekundære og tertiære dokumenter. Jeg vil konsentrere meg om sekundære dokumenter som betegnes som «[...] dokumenter som er tilgjengelig for alle, som måtte ønske det på et tidspunkt i umiddelbar nærhet af den begivenhed eller situation, dokumentet referer til» (Lynggaard, 2020, s. 187). Eksempler på sekundære dokumenter kan være stortingsmeldinger, lovttekster og rammeplaner. Jeg har konsentrert studien rundt slike dokumenter. I all politikk inngår dokumenter. Disse inngår i politiske maktkamper, spill og strategier. Men Asdal og Reinertsen mener at dokumenter er så mye mer, det er hardt arbeid, kunnskapsproduksjon og dokumenter er hele tiden sentrale for at politiske ideer skal bli realisert i praksis. De mener vi går glipp av mye hvis vi ikke ser på dokumenters aktive rolle (2020, s. 21).

Et dokument, ifølge Asdal og Reinertsen, muliggjør styring. Det vil si at et dokument kan styre hvordan pedagogene i barnehagen utfører arbeidet sitt. Som Asdal og Reinertsen hevder, er det ikke dermed sagt at styringsambisjonene alltid lykkes (2020, s. 129). Hvordan settes dokumentene inn i barnehagekonteksten, hva blir vektlagt og hvordan virker disse dokumentene inn i barnehagens egne plandokumenter. Avhandlingen til Ulla retter blikket mot at det ikke finnes skarpe linjer mellom politikk og pedagogikk. Den politiske makten kommer til syne helt ned til små detaljer i barnehagens hverdag hvor hun skriver frem den

politiske kroppen (Ulla, 2015, s. 64). Dokumentene legger dermed føringer for barnehagelærerens profesjonsutøving.

Politiske dokumenter gjør noe, de virker inn i barnehagehverdagen og de bringer med seg noen kunnskaper og holdninger. Dokumenter kan skape motstand i barnehagefeltet, men de kan også være bærere av en motstand mot feltet og mot profesjonen. Da den første rammeplanen for barnehage var under utarbeidelse, var det stor diskusjon i feltet, hvor enkelte mente at dette kunne bli en standardisering av barndommen, mens andre mente den kunne bli et nyttig hjelpemiddel (Greve et al., 2014, s. 117). Denne frykten for standardisering var også et tema rund utarbeidelsen av rammeplan fra 2017. Stortingsmeldingen Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19 (2015–2016)) ga føringer til hvordan Rammeplan 2017 skulle formes. Her ble det fremlagt forslag om at barnehagen skulle ha tydelige krav om progresjon, det pedagogiske arbeidet skulle i større grad systematiseres og at det skulle være en tydeligere sammenheng mellom rammeplan for barnehage og læreplanverket for grunnskolen. Bae (2018) skriver at denne meldingen ikke vektla lekens betydning. Med dette, som bakteppe, ble kritikken av Stortingsmelding 19 at leken måtte få en større plass. Meldingen ble møtt med kritikk fra flere hold, som blant annet fagfolk, politikere og organisasjoner (Bae, 2018, s. 72). Høringsutkastet for ny rammeplan fikk massive tilbakemeldinger, særlig rettet mot læringsutbyttebeskrivelser, kartlegging og lekens posisjon. Dette innebar klassifisering gjennom alder og konstruksjoner av individ som kasus (Ulla, 2015, s. 63). Dette mente kritikerne kunne bidra til mindre autonomi og faglig skjønn blant barnehagelærere. Kritikken gikk også på at barnehagen konsekvent ble omtalt som omsorgs- og læringsmiljø og ikke som lekemiljø (Bae, 2018, s. 72). Høringsutkastet til den nye rammeplanen ble forandret, og endringer i forhold til lek og læringsutbyttebeskrivelser ble gjort. Respekten for lekens egenverdi og vennskap gjennom lek kom tydeligere frem.

Dokumentanalyse

De kommende avsnittene vil teoretisk omhandle hva som kjennetegner noen former for dokumentanalyse. Dokumentanalyse kan gjøres på mange måter. Når jeg nå bringer frem både det jeg har kalt policy-forskning og kritisk lesning er det fordi min metode ikke har gått i en klar og tydelig retning, men befinner seg innenfor en kritisk lesning av politiske dokumenter og teori.

«Dokumentanalyse er kanskje den mest anvendte metode i samfunnsvidenskapene. Det er næsten umulig å forestille seg empiriske undersøkelser, som ikke på den ene eller den annen måte inndrager dokumenter» (Lynggaard, 2020, s. 185). Jeg ønsker å bruke dokumentanalyse for å se nærmere på hvordan rammeplanene ser på læring og hvordan dette har blitt skrevet frem gjennom årene, hvordan det har forandret seg og utviklet seg. Jeg ønsker å bruke dokumenter som en kilde til å belyse mine spørsmål.

Jeg har søkt støtte i dokumenter, akademiske tekster og forskning rundt samme tematikken som jeg undersøker. Rhedding-Jones (2005) hevder at ved å søke støtte i masteroppgaver og doktoravhandlinger vil man kunne underbygge egne empiriske funn. Både stortingsmeldinger og rammeplaner og vitenskapelige tekster kan gi noen rammer for hvordan læring kan forstås. Tekster er aldri verdinøytrale og det vil heller ikke min tekst være. Den gjengivelsen jeg har valgt av dokumentene, må ses i sammenheng med problemstillingen for prosjektet, konteksten den inngår i, og forskerens forståelse og forventning (Brekke, 2006).

Policy-forskning

Mye av den policy forskningen som er gjort de siste tiårene med postkvalitative metoder, hevder Gunnarsson og Bodén, handler om å se på de performative effektene som policy har. All policytekster er sammenvevde med den tiden og kulturen de er skrevet i. Policy dokumenter er medskapende og deltagere. De blir formet av tid sted og kultur samtidig som de er medskapere inn i den praksisen som til enhver tid finnes i barnehagene (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 66).

Det er ikke et entydig svar på hva som kan defineres som et policy dokument. Pillow (referert i Gunnarsson & Bodén, 2021) mener at man kan både se politiske dokumenter og for eksempel lærebøker som policy. Det er også ulike politiske dokumenter, der enkelte er juridisk styrende som rammeplan for barnehage og barnehageloven, og andre er dokumenter som utredninger og strategier kan være av en mer førende karakter.

Det at det ikke finnes en klart ståsted for hva et policy dokument kan være, vil si at jeg har tatt empiriske valg som reflekterer rundt om dokumentet er juridisk styrende eller politisk veiledende. De politiske dokumentene kan ha forskjellig betydning eller status (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 67).

Gjennom studien har det blitt gjennomført kritiske lesninger av dokumenter som ikke kan ses på som verdinøytrale. Jeg har etterstrebet å drøfte tematikken ved hjelp av de teoretiske rammene jeg har satt, og ikke la mine verdier og standpunkter være førende for tematikken, men de vil alltid skinne igjennom. Samtidig har utvelgelsen av empiri og valg av teori vært et valg jeg har gjort utfra mitt ståsted og mine erfaringer. Dermed vil drøftingene ligge et sted mellom mitt valg av materiale og mine teoretiske innfallsvinkler.

Kritisk tenkning.

A critical case study involves the researcher in being the one who does the critiques of the case being studied. This might be a document or policy analysis, where the researcher looks critically at what bureaucrats or policy makers or curriculum planners have written. (Rhedding-Jones, 2005, s. 78)

Kritisk tenkning kan bli brukt inn i hvilken som helst forskning (Rhedding-Jones, 2005, s. 80). Kritikken er ikke personlig men ofte rettet mot en institusjon og hvordan institusjoner, mer enn individer, konstruerer hva som skjer og hvordan ting oppfattes og forstås. (s. 80).

Den kritiske teorien/metodologien vil dermed analysere kultur og samfunn i et helhetlig prosessperspektiv. Det vil til enhver tid være en spenning i sammenhengen mellom enkelthendelser og helheten. En kritisk analyse skal ta utgangspunkt i enkeltfenomener, men samtidig, hele tiden, være i dialog med helheten (Nielsen, 2020, s. 472). Når man begir seg inn i metodologi som innlemmer kritiske lesninger er det viktig å ikke se empirien som isolert eller statisk, men se alt i en større prosessuell sammenheng, både historisk, sosialt og kulturelt. Inn i lesningen bør man alltid ha i tankene at kritisk tenkning/lesning vil være immanent, det vil si at lesningens normative prinsipper er innskrevet som historisk skapte, identitetsskapende idealer og erfaringsdannelser som er oppstått i et bestemt samfunn (Nielsen, 2020, s. 473).

Når jeg har gjort den kritiske lesningen har jeg altså prøvd å være så bevisst som mulig på at både den empirien jeg har rettet mitt kritiske blikk mot og den teoretiske vinklingen jeg har valgt å ta i bruk er sosialt og kulturelt betinget og oppstått i et historisk perspektiv. Å være kritisk til hvordan jeg utfører egen studie er nødvendigvis ikke en del av et kritisk forskningsprosjekt, men som Rhedding-Jones sier så kan dette være med og dermed gjøre studien både kritisk og postmoderne, fordi selv-kritikk er en del av postmoderne prosjekter for

å gjøre grensene mellom objektivitet og subjektivitet og reåpne grensene mellom en selv og andre og alle andre grenser (Rhedding-Jones, 2005, s. 79).

Jeg har etterstrebet å gjøre rede for den forståelsen jeg har av kultur og samfunnsutviklingen og vise at dette er en kompleks prosess med mange lag og flere nyanser. Jeg ser det som nødvendig å vende blikket bakover i tid for å se hva som kan ha ført oss dit vi er i dag og samtidig se på hva som er ønsket fremtid ved å se på hvordan dette er beskrevet gjennom dokumenter. Rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier noe om hvilke forventninger og føringer som ligger til barnehagen i dag, mens strategien barnehage mot 2030 (Strategi (2021)) sier noe om hvordan policy skribentene ser for seg barnehagen inn i neste tiår.

Pålitelighet og troverdighet

Spørsmål om validitet og relabilitet kommer frem under masterskriving. Studien har ingen intensjoner om objektivitet eller søken etter *en* sannhet som ligger der ute et sted for å bli oppdaget. Studien har ikke en instrumentell tilnærming, heller ikke en generalisering eller et universelt svar. Denne forskning gir ikke en klar konklusjon, men heller nye spørsmål og utvidelse av hvordan læringsbegrepet kan forstås. Jeg støtter meg til Alvesson og Kärreman når de sier at man ikke bør prøve å skjule sin egen stemme i en forskningsprosess, men heller vise hva egne erfaringer og meninger kan bidra med inn til å skape nye forskningsspørsmål (Alvesson & Kärreman, 2012, s. 75).

Jeg har en tro på at mine refleksjoner og min erfaring, sammen med Biestas teori har en verdi i seg selv. Jeg bringer noe til torgs som jeg tenker flere enn meg kan finne interessant og jeg har et ønske og en tro på at du som leser har en erfaringsbakgrunn som gjør at du tar imot denne teksten på din egen måte. Jeg står uten garanti for hvordan mitt budskap tolkes. Hensikten med oppgaven har vært å komme med nye innspill eller nye vinklinger som utfordrer gjeldene tenkning.

Selv om jeg sier at jeg ikke har til hensikt å være total objektiv gjennom oppgaven, må jeg forholde meg til akademiske krav hvor det må forskes innenfor metoder som er anerkjente. Da kan spørsmålet om hvordan jeg ivaretar objektiviteten i oppgaven komme opp. Gunnarsson og Bodèn skisserer et alternativ til objektivitetsbegrepet. Det er situert kunnskap. Et begrep de låner fra Haraway. Med situert kunnskap mener de at all kunnskap har et utspring fra en lokasjon, en posisjon eller en situasjon. Det handler ikke om å se noe i fugleperspektiv, men

heller at forskeren alltid allerede befinner seg i feltet eller har en relasjon til det som forskes på (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 29). Som forsker har jeg hatt en aktiv rolle inn i utvelgelsen av både teori og hvilke politiske dokumenter jeg retter blikket mot. I denne sammenhengen er jeg ikke bare forsker, men jeg er også en barnehagelærer med lang fartstid. Jeg har kunnskaper og erfaringer som har kommet til meg gjennom et langt yrkesliv. Dette har lagt klare føringer for hvilken vei jeg har valgt gjennom hele prosessen. De spørsmålene jeg har stilt kommer fra et sted og har ført prosjektet i en bestemt retning. Jeg har valgt ut sitater fra dokumentene. Disse kan ha bidratt til å enten bekrefte eller avkrefte mine egne holdninger. Det er her jeg ser de største etiske utfordringene. Jeg har etterstrebet å fremstille hvordan læringsbegrepet i rammeplanene er skrevet frem på en så nøytral måte som mulig. Likevel er det jeg som har gjort utvalget av hva fra dokumentene som blir løftet frem og hva jeg har valgt å ikke fremheve.

Kvalitativ forskning har almindeligvis mennesker subjektive erfaringer eller den sosialt konstruerte del av virkeligheten som genstand for sine undersøgelser, og jeg vil derfor spørge, om det betyr, at vi også må oppfatte etik som noget subjektivt eller sosialt konstruert. (Brinkmann, 2020, s. 582)

I Norge er det forskjellige etiske regler avhengig av hvilken gren man forsker under. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) setter de etiske retningslinjene for denne oppgaven. «Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet» (NESH, 2021). Det er disse etiske retningslinjene jeg har forholdt meg til gjennom hele oppgaven. Her blir det blant annet sagt at «Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet» (NESH, 2021). Som sagt, har jeg ikke søkt etter sannhet, men heller å utvide forståelsen av hvordan vi kan forstå læringsbegrepet i barnehagen. Brinkmann sier at man som forsker har et ansvar for å kjenne sine egne holdninger, verdier og fordommer og gjøre det klart, både for en selv og for leseren hvordan dette påvirker de handlingene forskeren foretar seg (Brinkmann, 2020, s. 599). Det jeg har kjent sterkt på, er at jeg har forpliktet meg til å gi en så sannferdig gjengivelse av både empiri og teori som mulig. De sitatene jeg har trukket ut fra rammeplanene har jeg etterstrebet skal vise flere sider og ikke bare bekrefte eller avkrefte mine antagelser. Det er her redelighet og ærlighet også kommer inn. Jeg har prøvd å vise redelighet og ærlighet ved å vise hvor jeg har funnet mine sitater og at mange av de argumentene jeg har, ikke alltid kommer fra meg, men er påvirket fra andre, gjennom blant annet faglitteratur. Studien viser redelighet og ærlighet

ved at mine antagelser, så langt det er mulig er lagt til side slik at de forskningsspørsmålene som stilles blir belyst fra flere vinkler. Jeg har prøvd å være tydelig og transparent på de prosessene jeg har stått i og hvilke valg og vurderinger jeg har gjort underveis.

Jeg har delt opp funnene mine og analysen i kapitler for å skape en oversiktlig skriftlig presentasjon. Prosessen bak disse overskriftene og systematiseringen har ikke alltid vært like oversiktlig og organisert. Dette fordi jeg ser at verden ikke lar seg kategorisere og systematisere. I denne oppgaven har jeg likevel gjort et forsøk på en organisering av teksten, slik at den skal bli mer oversiktlig og forståelig. Men jeg ser at alt går i hverandre og må forstås som en helhet som ikke kan skilles. Når jeg har trukket tidslinjer gjør jeg dette for å få oversikten, men jeg ser at tid er her og nå, der og da, kommer og blir til, alt på *en* og samme tid.

Det er en tydelig link mellom den teorien studien presenterer og den empirien som er valgt. Valg av teori og empiri ble gjort i en prosess der jeg lette etter både teori, forskningsspørsmål og forskningsmateriale på en og samme tid.

~ · ~

I dette kapitlet er det blitt gjort rede for hvilke metoder denne studien bygger på. Jeg har prøvd å være åpen om de valgene jeg har stått i og i hvilke etiske utfordringer jeg har hatt. Jeg har presentert hvordan jeg ser på min egen forskning og plassert meg i et forskningslandskap som både åpner opp for muligheter, men samtidig stenger noen dører. I de neste kapitlene vil jeg ta i bruk en kritisk lesning av dokumenter og senere se hvordan kritisk lesning av dokumentene kan tilføre nyanser om læring i arbeidet med de yngste barna.

Kapittel 5, Læring - mangelperspektiver og helhetlig syn

Studien har hatt til hensikt å vise hvordan læring er skrevet frem i rammeplanene og se på innhold, formål, risiko og relasjoner i forhold til læring. Disse fire ordene er sentrale inn i Biestas forståelse av læringsbegrepet og jeg ønsker å se om det finnes spor av disse i rammeplanene. Er læring i dagens rammeplan så snevert som Biesta beskriver det? Er rammeplanene sine framskrivninger av læring innholdsløst og uten formål?

Når jeg har lest rammeplanene har jeg sett etter hvordan læring er skrevet frem og dette ses sammen med hvordan Biesta ser læring som både kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Samtidig har jeg trukket inn de fire mangelperspektivene og sett på hvordan formålet med læring kan forstås i et småbarnspedagogisk perspektiv. Videre har studien rettet fokus på hvordan læringens innhold beskrives i plandokumentene og sett på hvordan tenkningen om relasjoner inn i læringsprosesser kan bidra til å utvide forståelsen av læring.

Formål og innhold

Leken skal ha en framtreddende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25)

Språket som blir brukt om læring gjør noe med hvordan man både ser på læring og lek i sitatet ovenfor. Leken er både noe med egenverdi, men den skal også bidra til læring. Hva vil det egentlig si at leken er en *grunnleggende livs- og læringsform*? Når jeg ser etter et formål med barnehagepedagogikken så er nettopp det at noe er grunnleggende kanskje et formål, noe av det viktigste barn gjør i barnehagen. Leken er et mål i seg selv i barnehagepedagogikken fordi den er en grunnleggende for læring og selve livet. Jeg ser viktigheten av å gå nærmere inn på hvordan læring skrives frem når lek og læring settes opp som en del av formålet i barnehagen. Som jeg har vært inne på før står det i barnehagens formålparagraf, at et helhetlig syn på omsorg, lek, læring og danning skal ligge som en grunnmur i barnehagepedagogikken. Hva sier rammeplanene egentlig om læring?

Tid

Læring skrives frem både med et her og nå perspektiv, men også som at læring er nyttig for fremtiden og som en samfunnsøkonomisk gevinst.

Etter å ha lest de tre rammeplanene synes jeg å kunne se at læringsbegrepet ikke alltid fremstår som tomt, slik Biesta beskriver det. Ved å se på hvordan læring skrives frem i de tre rammeplanene, ser jeg at det er forskjeller på hva som er formålet med læring. Jeg ser at læring skrives frem både med et her og nå perspektiv, men også som at læring er nyttig for fremtiden og som en samfunnsøkonomisk gevinst. Læring blir satt sammen med de syv fagområdene;

For å lette barnehagens planlegging av et variert og allsidig pedagogisk tilbud, er barnehagens innhold delt inn i sju fagområder som er sentrale for opplevelse, utforskning og læring. Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barn et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21)

Framtidsorienteringen er tydelig. Barna skal bli kjent med skolens fag gjennom pedagogikken i barnehagen. De skal opparbeide seg en basiskompetanse innenfor skolens fag, før de begynner på skolen. Barnehagen kan dermed bli sett på som en forberedelsesfase og ikke som en viktig del av barnas liv her og nå. Men, man kan også finne et her og nå perspektiv. «I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Det at læringsbegrepet kan leses med minst to sider gjennom rammeplanene, med både fremtidsrettet og et her og nå perspektiv, gjør noe med hvordan det er mulig å snakke om læring i barnehagen.

Individ og gruppe

Læring skrives frem som både viktig for her og nå situasjoner og som viktig for både barnets og samfunnets fremtid. Læring blir beskrevet som en individuell hendelse og som noe som skjer i et samspill mellom barn-barn og barn-personal. Her ses et tydelig skille mellom rammeplan`06 og de to andre rammeplanene. Både rammeplanen som kom før og den som kom etter rammeplan`06 har et syn på at læring skjer i kollektive prosesser, mens i

rammeplan`06 er fokuset rettet mot individet. I rammeplan`17 skrives læring i svært liten grad frem som en individuell hendelse, men heller som et læringsfellesskap.

«[...] barn får et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess. De kan utvikle respekt og forståelse for det som er annerledes.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23). I dette sitatet og ved å lese hele rammeplan`06 får jeg en følelse av at læring er noe som skjer individuelt og inne i barnet. Læring blir her plassert på et individnivå. Det kan dermed se ut til at formålet med læring er at hvert enkelt barn selv skal forholde seg til egen læringsprosess. Det blir ikke påpekt i samme grad som i de andre rammeplanene at læring skjer i samspill med andre barn og personal, men *egen* læringsprosess blir trukket frem som et viktig punkt. Selv om det står «Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7), så er perspektivet ved at samspillet pedagog-barn fremstilt i et hierarki. Det er barnehagelæreren som skal *gi noe* til barnet, eller *legge til rette* for eller *styrke muligheten for*. Sandvik og Johannesen (Johannesen & Sandvik, 2008) skriver at dette kan ses på som et mangelperspektiv. Det vil si at barnet er mottaker av den kunnskapen som pedagogen gir og det er barnet som bør jobbe med seg selv for å fylle ut sin manglende kompetanse (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 17). Da blir formålet med læring i barnehagen at barnehagelæreren skal overføre sin kunnskap over til barnet, og målet er at barnet oppnår den samme kunnskapen som barnehagelæreren. Dette kan forstås som om det er barnehagelæreren og plandokumentene som best kan definere innholdet i læringen.

«Personalet må dele av sin kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26). Her ser jeg et perspektiv som kan ses på som instrumentell, ved at barnehagelærer er den som kan og barnet er den som tar imot. Pedagogen er den som kan noe som hun/han mener er viktig at barnet også tilegner seg. Både formålet og innholdet av læringen blir opp til hva barnehagelæreren ser som ønskelig at barnet skal tilegne seg av kunnskap.

Læring skrives ikke alltid frem som en individuell hendelse, men heller som «[...] læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22) og personalets oppgave er «[...] å fremme en allsidig utvikling hvor de er oppmerksomme på barns interesser og hvor det er viktig å skape forståelse og mening sammen med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). I dette utdraget kan man se at kravene legges på personalet og ikke på barnet. Det fremmes ingen læringsutbyttebeskrivelser hos barnet men et ansvar ligger hos personalet i hvordan møtene mellom personal og barn skal være.

Under kapitlet *Barnehagen skal fremme læring* i rammeplan`17 legges det vekt på at barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, samtidig som de skal få mulighet til utvidete perspektiver og tilegne seg ny innsikt. Når Biesta sier at læringsbegrepet er et innholdsløst begrep fordi det mangler relasjonsperspektivet ser jeg at rammeplan`17 kan forstås som at læring skjer i relasjonen mellom de menneskene som befinner seg i barnehagen.

Foreskrivende og etterfølgende pedagog

Læring i rammeplan`17 skal skje i relasjoner, hvor personalet skal ta barnas interesser og spørsmål på alvor og sammen oppdage og undersøke. Når læring beskrives som kollektive prosesser vil det si at barnehagelæreren må være en etterfølgende lærer hvor barnas innspill legger grunnlaget for hva og hvordan barn lærer.

Det er et eget kapittel som heter *Barnehagens formål og innhold* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir barnehagelovens formålsparagraf trukket frem og den skriver frem hva som forventes av personalet for å oppnå en helhetlig tilnærming til lek, omsorg, danning og læring. Et av punktene er at personalet skal «støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Her presiseres det blant annet barnas initiativ skal legge grunnlaget for barnas læring. Formålet med læring blir dermed ikke å bare overføre den kunnskapen som personalet synes er viktig over til barna, men at det barna viser gjennom sine *initiativ, sin undring og nysgjerrighet* skal ligge til grunn for læringens innhold. Videre står det at personalet skal «utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Her leser jeg at et av formålene med læring i barnehagen ikke bare er at barnas erfaringer utvides, men også at gjennom dette arbeidet skal *barnehagens innhold* utvikles. Hva betyr egentlig dette? Dette kan ses i sammenheng med hvordan Johannesen skriver om medvirkning og personalets ansvar i møte med barn (Johannesen, 2015). For at barnehagens innhold skal kunne utvikles gjennom barnas erfaringer, må barnehagelæreren være åpen og ta imot de initiativene barna bringer med seg.

I rammeplan`06 synes jeg å finne det som Biesta beskriver, et tomt læringsbegrep. Her beskrives ikke læring i så stor grad som en kollektiv prosess. Læring er noe som skal bidra til at barnet bedre forstår den fysiske verden, forstår samspill og forstår seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Dette blir en instrumentell tilnærming og barna skal

lære seg om hvordan verden *er* og perspektivet om at barna bidrar til hvordan verden *kan bli* gjennom samhandling er ikke tilstede. Det at rammeplan`06 har en tydelig instrumentell tilnærming til læring, hvor læring blir sett på som overføring av kunnskap, ser jeg dette som markante forskjeller. Dette blir motsetninger eller store forskjeller på synet på hvilken rolle barnehagelæreren skal ha i forhold til barns læring. Rammeplan`06 skiller seg tydelig også fra de to andre rammeplanene i hvordan personalet skal forholde seg til barns læring og være en etterfølgende lærer.

Læring blir skrevet frem som et vitebegjær hos barn hvor barna lurer på noe og hvor personalet skal dele av sin kunnskap for å stimulere denne trangen til kunnskap. Her blir læring en ren kvalifikasjon, at kunnskap overføres fra en som vet noe til en som ikke vet. Det blir slik Greve forklarer læring, at du i utgangspunktet ikke kan noe, men gjennom en prosess så kan du det du i utgangspunktet ikke visste (Skundberg & Odegard, 2020). Det er dette jeg forbinder med skolsk læring. Det blir et tomt begrep og læring blir brukt som et individualistisk begrep.

Der rammeplan`06 skriver at «barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12), ser jeg at rammeplan`17 skriver at barnehagen skal bidra til læringsfellesskap og at barna også skal bidra inn i et fellesskap. Nyansen ligger i at barnehagen skal bidra, ikke i form av å gi noe til barna, men i form av å gjøre noe i fellesskap med barna. Pedagogens aktive rolle kommer tydeligere frem i beskrivelsen av at metoden og innholdet skal være i samarbeid med barna. Det krever at vi ser på hvert enkelt menneske som unikt og som deltagende medlemmer i det samfunnet og i den kulturen vi stadig befinner oss i.

I rammeplan`96 står det at læring skjer gjennom omsorgsfulle relasjoner. «Barnas spørsmål må besvares på en gjennomtenkt måte slik at det er tilpasset barnet, og dermed blir forståelig for barnet» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 41). Her poengteres det at relasjonen mellom barn og personal er en viktig del av læringen hos barnet. Barnehagelæreren har et ansvar om å møte barnet med en tilpasset tilnærming. Det jeg leser av dette, er at relasjonen mellom barn og personal er av stor betydning inn i barnas læringsprosesser. Det er barnas spørsmål som danner grunnlaget for hva som skal læres og det er barnas utgangspunkt som danner grunnlaget for hvordan barnehagelæreren skal forholde seg inn i selve læringssituasjonen. Det blir da en relasjonell læringsprosess.

Risiko

Risikoen er, ifølge Biesta, å ikke vite og å ikke kunne garantere utfallet av den pedagogikken vi utfører. Pedagogikk, sier han, er alltid en inngripen i en persons liv. Flere steder i de tre rammeplanene kan jeg finne en pedagogisk tanke om at det som læres i barnehagen ikke er målbart og heller ikke forutsigbart. Rammeplan`96 sier om uformell læring, at dette er «[...] den viktigste læringen i barnehagen og gjennom den lærer barna empati, kreativitet, åpenhet og en positiv selvoppfatning. Alt dette oppnås gjennom samspill med andre» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 41). I rammeplan`06 står det at arbeidsformen som personalet bør ha skal være lydhørhet og støttende (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21). Begge disse sitatene fra de to rammeplanene viser at det ikke er forutsigbart det som gjennomføres i en barnehage og det som skal læres. Når arbeidsformen skal være støttende og lydhør kan man ikke vite hvor man skal fordi det kommer an på de menneskene du møter på veien. Den uformelle læringen i rammeplan`96 skrives frem som ikke planlagt og i et samspill med barna. Her kan man heller ikke vite eller garantere hva og hvordan læring kommer til å skje. I rammeplan`17 sies det at personalet skal sørge for et inkluderende fellesskap, være oppmerksomme på barnas interesser og støtte og berike barnas initiativ. Alle disse arbeidsformene som personalet skal ha er formuleringer som ikke er målbare og hva som ligger *inkluderende fellesskap* og å *støtte* og *berike* barnas initiativ er ikke selvsagte ord, hvor man vet umiddelbart hva som forventes av personalet.

Jeg har gjennom hele studien vært opptatt av hvordan det helhetlige synet og den helhetlige tilnærmingen kan forstås ved å lese de valgte dokumentene. Det helhetlige kan være vanskelig å beskrive, finne i dokumentene og se i det daglige arbeidet med barn. Det er vanskelig fordi det ikke lar seg måle. Flere steder i de tre rammeplanene kan jeg finne en pedagogisk tanke om at det som læres i barnehagen ikke er målbart og heller ikke forutsigbart. Dermed blir det vanskelig å sette læring som kausale forbindelser, fordi vi ikke alltid kan måle hva barnet har lært og ikke vite hvorfor barnet har lært det det kan.

Læringens kvalitet og arbeidsmetode

Læringsbegrepet har utviklet seg gjennom de tre rammeplanene i forhold til hvilke andre begreper som knytter seg til læring. Fra rammeplan`96 hvor læring og omsorg knyttes sammen, via rammeplan`06 hvor leken kommer i tillegg til omsorg og til slutt til rammeplan`17 der læring ses i sammenheng med omsorg, lek, danning og språk. Det har

gjennom alle tre rammeplanene blitt trukket frem viktigheten av den helhetlige tenkningen. Rammeplan '96 skriver at den bygger på et helhetlig læringsbegrep, rammeplan '06 skriver at den tar utgangspunkt i et helhetlig syn på barnet og rammeplan '17 skriver at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Ved at helheten knyttes til *læringsbegrep* vil si at læring her kan ses på som en lingvistisk diskusjon. Hva ligger inne i læringsbegrepet som viser at det inneholder en helhet? Når helheten vektlegges *på barnet* kan læring ses på som at læring skal bidra til å bli et helt barn, et fullverdig menneske. Når den helhetlige tenkningen går over til en helhetlig *tilnærming* til barns utvikling kan fokuset rettes mot pedagogen sin måte å nærme seg barnet.

Kvalitet

Innholdet i pedagogikken legges til det relasjonelle. Innholdet skal ta hensyn til enkelt barn og barnegruppa. Innholdet skal være helhetlig. Alt det som barnehagen skal/bør inneholde knyttes til kvalitet. Kvalitet kan deles opp i to overordna nivå, strukturell og prosessuell. Den strukturelle kvaliteten forbindes med bemanning, personalets kvalifikasjoner, fysisk miljø og ressurser i barnehagen. Den prosessuelle kvaliteten kan bli sett på som interaksjonen mellom barna og mellom barna og de ansatte eller mellom barnehage og foresatte (Pedersen et al., 2022). Det er en tydelig utvikling i beskrivelsen av kvalitet i de tre rammeplanene. Der rammeplan '96 beskriver for det meste om en prosessuell kvalitet til rammeplan '17 som beskriver en ren strukturell kvalitet.

I rammeplan '96 settes det likhetstrekk mellom kvaliteten på samspillet og kvaliteten på læringen. Kvalitet ved samspill blir sett på som at barnehagelæreren må vurdere barnegruppen og hvert enkelt barn og tilpasse samvær, hverdagsaktiviteter og omsorgssituasjoner deretter (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 43). «Kvalitet på samspillet mellom barn og voksen er en viktig del av både barnehagens innhold og barnehagelærerens arbeidsmetode. Samspillet har også betydning for de faglig-kulturelle innholds områdene» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 34). Her dukker ordet kvalitet opp. Kvalitet blir satt i sammenheng med samspillet barn- pedagog.

I strategiene *Barnehager mot 2030*, *Kompetanse for barnehage* og *Barnehagen mot en ny tid* blir kvalitet sett på som strukturell. Det er antall ansatte, personalnormen, og antall pedagoger, pedagognorm, som er parametre for kvalitet. Videre vises det til at barnehageeiere ikke skal

kunne ta ut profitt av barnehagevirksomheter som et kvalitetstegn hvor pengene kommer barna til gode (Strategi (2023)b).

I *Barnehager mot 2030* er enkelte sitater uthevet med ekstra stor skrift, ofte med et tilhørende bilde. Disse sitatene kan forstås som at kvalitet er mer enn bare det strukturelle. «Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt og anerkjenne barndommens egenverdi» (Strategi (2021), s. 6) er et av disse sitatene. Ut fra dette kan det leses at tillit, respekt og anerkjennelse er noe som skjer i relasjoner mellom barn og ansatte. Siden dette sitatet er trukket frem i en strategi om kvalitet, vil det da si at relasjoner også ses på som et barometer inn på kvalitet. Relasjoner lar seg vanskelig måle, både i antall og i kvalitet, men som rammeplan`96 skriver frem er samspillet mellom barn og ansatt avgjørende for kvaliteten i barnehagetilbudet. Dette kommer ikke tydelig frem i strategiene hvor den strukturelle kvaliteten er dominerende.

Når målet for strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* er å «sikre alle barn et tilbud av høy kvalitet» (Strategi (2023)a, s. 6), stiller jeg spørsmål ved om dette er mulig å måle? Når kvalitet settes opp som strukturell kvalitet i antall ansatte, pedagoger og utdanningsnivå, er dette gjort for å kunne klare å måle kvalitet i barnehagen? Den prosessuelle kvaliteten, hvor det er mulighet for at subjektivering finner sted kan vanskelig måles og derfor en risiko som må tas. Denne måten å tenke kvalitet inn i barnehagen er ikke tatt med i strategiene. Er dette gjort nettopp fordi den ikke kan måles og ikke kan garanteres?

Arbeidsmetoder

«Arbeidsmåtene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi barn mulighet for medvirkning. Personalet skal ta i bruk varierte arbeidsmåter, og de skal tilpasses til enkeltbarn, barnegruppen og lokalmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). Dette sitatet sier noe om både hvordan barna skal medvirke ved at personalet tar deres nysgjerrighet og vitebegjær på alvor og bruker dette inn i hvordan læringen skal finne sted og innholdet i læringen. Samtidig sier den andre setningen i sitatet at det er personalet sin oppgave å finne de arbeidsmåtene som passer til enkeltbarn, barnegruppa og lokalmiljøet. Dette blir en motsetning til hvordan Dahle beskriver kjedebarnhager. Hvor alle barnehagene uavhengig av lokalmiljø og individuelle hensyn skal gjennom det samme pedagogiske opplegget (Dahle, 2020). Det helhetlige synet, i sitatet ovenfor, blir utvidet og det åpner seg en mulighet for tolkning i hvordan den helhetlige tilnærmingen skal og bør være og med det, en åpning for barnehagelærere til å bruke faglig skjønn i hva helhetlig tilnærming innebærer.

Helhetlig syn

Alle tre rammeplanene knytter læring sammen med lek og omsorg. I rammeplan`06 og rammeplan`17 kommer dannelsbegrepet også inn. I rammeplan`17 trekkes språk i større grad inn sammen med læring. Alle tre planene setter læring sammen med andre begreper og de bruker i stor grad de samme ordene.

Jeg ser nyanseforskjeller i de tre rammeplanene i hvordan lek og læring ses i sammenheng. Gjennom leken kan barn lære i fellesskap, lære betydningen av at noe gjøres og oppleves i et fellesskap. Leken kan også bidra til at barnet får innsikt og nye perspektiver på mange områder. Igjen ser jeg at læring settes opp som både noe som skjer kooperativt og noe som skjer på individplan. Rammeplan`96 skriver om selve *læringsbegrepet*, altså hvordan vi skal se på og forholde oss til begrepet. Rammeplan`06 fokuserer på *barnet*, det vil si hvordan vi skal forholde oss til individet og dets helhetlige utvikling. Rammeplan`17 legger ansvaret over på *barnehagen* og hvordan den skal ha en helhetlig tilnærming.

Nyansen ligger også i hvordan rammeplanene knytter sammen læring, lek, omsorg og danning. Rammeplan`96 knytter omsorg og læring sammen i et eget kapittel (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 30), men legger ikke så stor vekt på å sette sammen lek og læring. Rammeplan`06 knytter helhetstenkningen til læring opp mot fagområdene og opp mot lek. Den beskriver lek som en metode for både uformell læring og til den formelle læringen, som er gjennom fagområdene. Rammeplan`17 setter læring og helhetssynet sammen med lek, omsorg, danning og språk. Dette er med utgangspunkt i barnehagens formålsparagraf.

Der rammeplan`06 setter sammen omsorg, oppdragelse, lek og læring som en sammenheng og ser på dette som et særtrekk ved den norske barnehagetradisjonen, så sier rammeplan`17 at lek læring, danning og omsorg legger grunnlaget for den helhetlige tenkningen.

Rammeplan`96 skriver at lek og læring er en basiskompetanse som utvikler seg i sosialt samspill og rammeplan`06 skriver at barn lærer gjennom leken i uformelle lærings situasjoner. Formell og uformell læring er to begreper som brukes i de to første rammeplanene, men som er borte fra rammeplan`17. Hvordan den formelle læringen beskrives er forskjellig. Den blir beskrevet som det Biesta ville kalt sosialisering, eksemplifisert ved å lære bordskikk og den blir beskrevet med det som Biesta ville kalt kvalifikasjon, knyttet opp mot rammeplanens fagområder. Rammeplan`17 nevner ikke formell og uformell læring, men skriver at vi skal ha en helhetlig tilnærming til omsorg, lek, læring og danning. De tre rammeplanene vektlegger

lek, omsorg, danning og fagområdene forskjellig i hvordan de ser læring spiller inn sammen med disse. Læring settes sammen med omsorg, lek og danning i barnehagens formålsparagraf, spesielt i rammeplan`17. Dette gjør noe med hvordan vi ser på læring og hva vi legger i begrepet. At det er nettopp disse tre ordene, omsorg, lek og danning, som er knyttet sammen med læring legger noen føringer for barnehagelæreres syn på læring, hvilke handlingsrom de har og hvordan de ser sin egen oppgave.

Rammeplan`96 beskriver det de kaller basiskompetanse. Dette er «et uttrykk for det barna har ervervet seg av grunnleggende kompetanse for sitt framtidige liv» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 36). I dette ligger det også evnen til å kunne delta i lek. Basiskompetansen utvikler seg gjennom lek og læring i sosialt samspill (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 38). Lek og læring blir satt sammen som par, men også omsorg og læring settes sammen som avhengige av hverandre i rammeplan`96. Likevel blir lek satt oftest sammen med sosial utvikling og betydningen av å gjøre noe, lære noe i fellesskap.

Læring og det sanselige

I rammeplan`17 blir helhetssynet sett i sammenheng med at læring skjer gjennom hele barnet og alle sansene. Det vil si at her anerkjennes det at læring skjer gjennom syn, hørsel, taktilt, lukt og så videre. Det helhetlige synet utvides og jeg ser at helhet er mer enn bare helhet mellom lek, læring, omsorg og danning, men at også helhetlig tankegang kan være at barnet lærer gjennom hele seg og alle sansene.

Denne helheten beskrives som «Omsorgen for barnet og samspillet mellom den voksne og barnet i omsorgssituasjoner ses som et viktig område for barnets læring gjennom sanseopplevelser og erfaringer» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 30). Det helhetlige læringssynet knyttes opp mot at læring skjer best i omsorgsfulle relasjoner hvor barna får erfare med sansene. Helheten og innholdet i barnehagen kan dermed knyttes til at læring skjer gjennom hele mennesket, syn, hørsel, taktilt osv.

Jeg leser et syn på at barn lærer gjennom alle sansene;

Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22)

Rammeplan`96 og rammeplan`17 har likheter ved at alle sanser tas i bruk men er forskjellige der de beskriver hvordan læringen foregår. I sitatet fra rammeplan`96 kan man få en forståelse for at læring skjer kun mellom personal og barn, men i sitatet fra rammeplan`17 ser man at læring også foregår i barn- barn relasjoner. Innholdet i læringen er beskrevet som det barna selv undrer seg over og hva de selv ønsker å undersøke og oppdage.

Læring forbinder seg med omsorg

Ved å se på hvordan omsorg er skrevet frem, gir dette et innblikk i hvordan omsorg og læring kan henge sammen. Omsorgsfulle relasjoner blir trukket frem som noe som gir trygghet og som noe som legger grunnlaget for læring. Alle tre rammeplanene ser omsorg i sammenheng med læring og hvordan personalet møter hvert enkelt barn er en viktig forutsetning for god omsorg.

Omsorg i rammeplan`96 forbindes med «[...] evne til nærhet, ømhet, varme, godhet, hengivenhet, oppmerksomhet, tålmodighet og innlevelse» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 42). Omsorgen settes her sammen med relasjonen mellom barn og personal. Det settes krav til omsorgsgiveren (personalet) om at de må være åpen og mottagelig overfor barnet og se dets behov og ønsker (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 42). Det settes også krav til personalet at de skal kunne møte barna og samtidig evne å kunne agere ut fra følelser og refleksjon. Det legges vekt på at omsorgsarbeid er en innebygd handling som er styrt av følelser, men som også skal reflekteres rundt og dermed bli en bevisst pedagogikk. Rammeplan`96 trekker frem en etisk omsorg som «stiller krav om at personalet handler ut fra en oppmerksomhet og åpenhet mot det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 42). Her kan jeg lese en subjektiveringstankegang hvor personalet tar hensyn til barns unike måter hvor de tilfører noe inn i et samspill og hvordan det er et etisk ansvar hos personalet å ikke bare *burde* ta imot dette, men det er faktisk et *krav*.

Rammeplan`06 trekker frem, i likhet med rammeplan`96, at omsorg knyttes til en etisk handling. Det står at barnehagepersonale har en yrkesetisk forpliktelse hvor man skal handle omsorgsfullt. Også her står det at det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i barnegruppa skal få oppmerksomhet fra personalet (Kunnskapsdepartementet, 2006). I rammeplan`17 er begrepet unik borte, men det står at «å møte individets behov for omsorg er en viktig verdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Vider står det at alle barn skal oppleve

å bli sett, forstått og respektert, noe som kan ses på som en beskrivelse i hvordan man kan se det unike i hvert enkelt barn.

I kapittelet som heter «pedagogikk og omsorg- et helhetlig læringsbegrep» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 43) trekkes det frem at det er en selvfølge at læring foregår i samspill med andre mennesker og at omsorg er en nødvendighet inn i denne prosessen. Som overskriften i kapittelet sier, så er den helhetlige tankegangen viktig, et helhetlig læringsbegrep. Omsorg kan settes opp med at det skjer på både individ- og gruppeplan. Omsorg ses på som noe som skjer i relasjonen mellom barn og personal. Samtidig blir omsorg knyttet til læring, både som individuell læring og i relasjon til andre. Omsorg er beskrevet i hovedsak, som noe som skjer mellom barn og personal og det etiske ansvaret for å gi barn omsorg, ligger hos personalet.

Omsorg blir sett på i et her og nå perspektiv og et fremtidsperspektiv. Omsorg er noe som skal gi trygghet som igjen legger grunnlaget for læring. Fremtidstekningen er tydelig ved at den omsorgen som gis i dag er med på å legge grunnlaget for fremtidig læring. Samtidig blir den omsorgen som gis i dag sett på som verdifull her og nå, ved å se barnets behov for omsorg i her og nå situasjoner.

I rammeplan`06 under kapitelet «Barnehagens formål og grunnlag» står det om omsorg at barnehagen skal formidle verdier som blant annet omsorg. Her skrives det frem viktigheten av at omsorg må ses i sammenheng med både hvert enkelt barn og barnegruppa. Omsorg knyttes ikke bare til en her og nå situasjon, men også som en nytte i fremtiden. «Den omsorgen, oppdragelsen, leken og læringen som barna opplever i barnehagen vil være med på å forme barnas holdninger og gjøre noe med motivasjonen for læring, senere i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13). Her ser jeg at omsorg knyttes sammen med lek, læring og oppdragelse, både i et her og nå perspektiv, men også i et fremtidsrettet perspektiv.

Den omsorgen som blir gitt her og nå, vil kunne ha nytte for fremtidig læring, ved at barnets holdninger blir påvirket slik at motivasjonen for læring kan øke. Her er det tanker om tydelige kausale forbindelser mellom det å vise god omsorg og hvordan barnet senere vil ha en oppfattelse av seg selv og sin egen lærings situasjon. Samtidig har jeg gjort funn der det oppfordres til å se det unike i hvert enkelt barn og i hver enkelt situasjon, hvor det settes krav til barnehagelæreren om at man må reflektere rundt egne handlinger og handle i et samsvar med barnet, omgivelsene og situasjonene. Her finner jeg et større mulighetsrom for

barnehagelæreren å bruke faglig skjønn, egne erfaringer og pedagogisk refleksjon i møte med barn.

Læring forbinder seg med lek

Det dobbeltsidige rundt lek kommer frem i alle tre planene hvor lek er viktig i seg selv, men også som en arena for utvikling og læring. Alle tre rammeplanene har begge perspektivene, men nyansene er i hvor mye av det ene eller det andre som blir vektlagt.

Lek anerkjennes i stor grad i rammeplan`17 som noe med egenverdi og som er viktig her og nå. Samtidig vises perspektivet at leken er en metode som kan brukes for læring. Nyansen mellom rammeplan`06 og rammeplan`17 er hvor mye de vektlegger leken som egenverdi og hvor mye leken er et middel for å oppnå læring. Rammeplan`06 har en tydeligere instrumentell tilnærming til læring ved at det beskrives at personalet er de som skal *gi* barnet eller *overføre* kunnskap til barnet. Rammeplan`06 skriver lek ofte sammen med omsorg, oppdragelse og læring og beskriver at dette må ses i sammenheng og at det er et særtrekk ved norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Lek knyttes opp til læring ved at barn lærer blant annet å ta andres perspektiv og får kunnskaper og innsikt på mange områder gjennom leken (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 26). Det beskrives at læring skjer gjennom både formelle og uformelle lærings situasjoner og det er i de uformelle lærings situasjonene at leken kommer inn (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Her kan det se ut som leken kun finnes i de uformelle lærings situasjonene. Hverdagslivets her og nå situasjoner blir sett på som uformell læring, mens de planlagte aktivitetene ledet av personalet blir sett på som formelle læringsarenaer.

Rammeplan`96 skriver også om formell og uformell læring, hvor den formelle læringen blir blant annet eksemplifisert ved læring av bordskikk og uformell læring knyttes til samspillet barn-barn og barn-voksen (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 40). Det hevdes at den uformelle læringen ses på som den viktigste og den skal inneholde empati, kreativitet, åpenhet og positiv selvfølelse. Alt dette oppnås gjennom samspill med andre (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 41). Det står i rammeplan`06 at både formell og uformell læring har en pedagogisk hensikt, men formell læring knyttes opp mot fagområdene, mens uformell læring knyttes til lek. Men under kapitlene om de enkelte fagområdene blir lek trukket frem som et viktig element inn i læringsprosessene. Det beskrives at lek kan være med

på gjøre arbeidet med fagområdene mer positivt for barna og at personalet kan bruke lek som metode inn i fagområdene.

I rammeplan`17 skrives lek som noe med egenverdi, noe som skal anerkjennes. Den beskriver at barnehagen skal gi gode vilkår for lek. Samtidig står det at «leken skal være en arena for barnas utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Lek og læring knyttes sammen flere steder, blant annet under kapittelet barnehagens arbeidsmåter hvor det står at barnehagen skal «legge til rette for varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44).

Fagområdene skrives frem med kulepunkter med hva personalet skal. Her er lek trukket frem flere steder, slik at leken blir en inngang til og en arbeidsmetode for hvordan fagområdene skal jobbes med. «Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47).

Læring forbinder seg med danning

Danning er et rent sosialiseringbegrep, sier Biesta (Biesta, 2012). I danningen lærer barn å innordne seg sosiale normer og verdier. I begrepet danning, sier Biesta, at det ligger en forståelse om at et barn ikke kan bli et rasjonelt og autonomt individ hvis ikke noen viser dem vei. Dette blir en modernistisk måte å se individet på, når vi ser barnet som ikke et helt menneske fordi det har feil, mangler eller ikke utviklede ferdigheter. Likevel sier Biesta at inn i utdanningen bør vi ha med et sosialiseringsperspektiv.

Danning blir fremstilt med nyanseforskjeller i forhold til hvordan barnehagelæreren skal forholde seg. Danning kan være å forstå felles verdier og normer. Det å ta opp i seg samfunnets verdier og gjøre dem til sine egne. Danning settes også opp som at personalet skal ta barnas innspill og bli en del av et demokrati. Dette er et interessant funn for meg i og med at jeg har valgt å bruke Biesta som teoretisk innfallsvinkel. Interessen min her ligger ikke nødvendigvis i hvordan danning skrives frem i rammeplanene men hvordan danning blir beskrevet, spesielt i rammeplan`17 som både som en sosialisering- og som subjektiveringsprosess. Biesta (Biesta, 2012) sier det er et motsetningsforhold mellom sosialisering og subjektivering og ikke kan finne sted samtidig. Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.

«Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Barnehagen skal lære barna, eller la barna ta innover seg, de normene og verdiene som allerede eksisterer i samfunnet. Læringen i denne forbindelsen blir at barna skal sosialiseres inn i en allerede gitt kontekst. I rammeplan`06 blir danning satt sammen med medvirkning og det sies at danning og medvirkning er en gjensidig prosess (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23). Gjennom danning vil barna kunne utvikle respekt og forståelse for det som er annerledes og samtidig skal personalet bidra til at barna får en forståelse av at egne handlinger kan gå ut over andre (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23).

Rammeplan`17 har i tillegg til et rent sosialiseringsperspektiv på danning, også at danning er at barna skal kunne bli deltagere inn i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Kravet til personalet er blant annet å «[...] legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Her ser jeg, i tillegg til sosialisering, også et subjektiveringsperspektiv. Ved at kravet til personalet er at de skal lytte til og dermed følge opp barnas interesser, ser jeg dette som en etterfølgende pedagog, hvor det ikke nødvendigvis er pedagogen som definerer hva og når barnet skal lære, men at samarbeidet inn i læringen legges inn i dannelsesbegrepet. Danning i rammeplan`17 blir dermed tosidig, både sosialisering, det å lære sosiale normer og regler og subjektivering det at personalet møter barns tanker, ideer og perspektiver slik at barna kan føle seg verdsatt som hele mennesker uten feil og mangler fordi de ikke har oppnådd ferdigheter som vi definerer som viktige for å kunne fungere som et helt menneske.

Læring forbinder seg med språk

Språk hefter seg sammen med lek, omsorg og danning mye tydeligere i den siste rammeplanen. Det er her jeg første gangen ser at sammen med barnehagens formålsparagraf har det blitt heftet på språk som den siste biten av det helhetlige læringssynet. Det vil ikke si at språk ikke tidligere har vært knyttet sammen med læring. Under overskriften *læring* står det; «Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Språket knyttes sammen med læringen og *betydningen for deres læring* kan indikere at språket også har innvirkning på både formålet og innholdet på hva og hvordan læring skjer.

«Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Her leser jeg *alle sider* også kan være at språket påvirker læringen i barnehagen. Språk er en kommunikasjonsform som forutsetter to eller flere parter, dermed noe relasjonelt. Språk i barnehagen som sitatet sier har påvirkning på læring, dermed ser jeg språk, relasjoner og læring settes sammen som avhengige av hverandre. «Språket læres ved å bli brukt. Kontakt og tillit mellom barn og voksne og mellom barna innbyrdes er en grunnleggende forutsetning for at barna skal ønske å benytte språk i hverdagen. Barnets egen interesse og nysgjerrighet er den viktigste drivkraften bak utviklingen av språket» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 76). Her ser jeg igjen at språk, læring og relasjoner knyttes sammen.

Et av målene med språk og læring i barnehagen er at «Personalet skal sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Læringen gjennom språket blir her sett på som å lære tenkning og å lære å uttrykke seg.

Forskjellen på språk og kommunikasjon tas opp i rammeplan`96 der det skrives at kommunikasjon er mer enn språk. Kommunikasjon står også sentralt i arbeidet med estetiske fag, og det å kunne uttrykke seg gjennom og la seg «snakket til» gjennom estetiske og lekende uttrykk. «Mye god samtale kan også springe ut av aktiviteter som barn og voksne holder på med sammen, for eksempel gruppearbeider i forming eller temaarbeider» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 77)

~ · ~

I dette kapitlet har jeg lest de tre rammeplanene gjennom Biestas begreper formål og innhold. Jeg har trukket inn hvordan relasjoner skrives frem i plandokumentene i forhold til om barnehagelærerens rolle er å være foreskrivende eller etterfølgende. Jeg har sett på hvordan Biestas risikobegrep kan ses i sammenheng med rammeplanene. Jeg har vist at det er forskjeller på de tre rammeplanene, både klare forskjeller og nyanser.

Jeg har prøvd å lage noen kategorier eller overskrifter for systematisere funnene. Jeg ser at det er nyanseforskjeller mellom de tre rammeplanene om hvordan de skriver frem den helhetlige tankegangen, om læring skjer på individ eller gruppenivå, om fokuset er på læringen her og nå eller om læring er viktig for fremtiden. Den siste nyanse jeg har sett er om barnehagelæreren

blir beskrevet som en etterfølgende eller en foreskrivende lærer. Jeg har sett på hvordan kvalitet blir skrevet frem i rammeplanene og i strategiene som enten prosessuell eller strukturell og hvilke konsekvenser dette kan ha for hvordan kvalitet kan være målbart i barnehagesammenheng.

Jeg har vist at rammeplanenes læringsbegrep ikke nødvendigvis kan ses som et tomt begrep men kan sammenlignes med Biestas utdanningsbegrep. Har kanskje den norske barnehagetradisjonen og den helhetlige tenkningen rund lek, læring, omsorg og danning en større dimensjon enn det som er beskrevet hos Biesta. Det handlingsrommet som pedagogene har gjennom lesningen av rammeplanene kan innebære at barnehagelærere har mulighet for å bruke sin dømmekraft og autonomi inn i arbeidet i barnehagen. Dette tas med videre inn i diskusjonsdelen.

Kapittel 6, Den lange vei

I dette kapitlet står studiens forskningsspørsmål sentralt sammen med de orienteringspunktene som ble skissert i første kapittel. Dette kapitlet tar for seg de nyansene som kom frem gjennom analysen og lesningen av de tre rammeplanene og ser disse i sammenheng med studiens teoretiske innganger. Dette kapitlet ser studiens funn opp mot hvordan læring har blitt sett på i et historisk perspektiv. Videre vises hvordan spenningsfeltet mellom politiske forventninger og pedagogens arbeid kan ha innvirkninger på barns subjektiveringsprosesser.

For at forskningsspørsmålet og orienteringspunktene skal være tydelig i minne blir de gjentatt her:

Studiens forskningsspørsmål er;

Hvordan kan nyansene i læringsbegrepet forstås gjennom kritisk lesning av tre rammeplaner?

Studiens orienteringspunkter;

Spenninger mellom det stabile og det foranderlige.

Subjektiveringsprosesser i et spenningsfelt mellom pedagogikkens risiko og dokumentenes krav.

Studien har stoppet opp ved læringsbegrepet for å se hvordan læring kan forstås på en småbarnsavdeling. Det i seg selv, kan ses på som en brytning at oppgaven ikke dreier seg rundt helhetsperspektivet. Utgangspunktet har vært å stoppe opp ved læringsbegrepet, nettopp fordi jeg har hatt en følelse av at læring på småbarnsavdeling ikke alltid er et tema.

Holdninger er ofte at vi må la barna få leke så lenge som mulig, og det er når de blir eldre at pedagogene kan begynne å snakke om læring. Her adresseres læring inn på en småbarnsavdeling, det kan være en kontrovers. Barnehagen skal se helhetstenkningen, det står i rammeplanen, i stortingsmeldinger og i strategier, men denne studien ønsker å bidra med å se hva læring kan være inn i helhetstenkningen. Når analysen av rammeplanene viser at læringsbegrepet i rammeplanene kan sammenlignes med Biestas utdanningsbegrep, har den allerede bidratt med å utvide forståelsen av hva læring kan være, også inn på en

småbarnsavdeling. Når subjektiveringsprosesser blir en del av læringsbegrepet blir det lettere å se at læring er noe som hører hjemme hos de aller yngste barna.

Tilbake til start - men likevel noe mer

Jeg startet denne oppgaven med et historisk tilbakeblikk. Jeg vil nå se tilbake på dette kapitlet og si noe om hvorfor det er av betydning at dette perspektivet er med inn i diskusjonene om hvordan vi i dag ser på læring og hvordan rammeplanens framskrivning av læring kan forstås. Når jeg går tilbake til start, er det likevel ikke det samme jeg ser nå som da. Ved hjelp av Biesta og av lesningene av rammeplanene har det kommet noe mer. Nye perspektiver har bidratt til utvidelser og nye innspill har vært med på å utfordre den tenkningen som var i startfasen.

Hva kan vi lære av den tradisjonen som den norske barnehagen står i? Kan Fröbel gi oss noe mer enn nostalgiske tilbakeblikk. Fröbel ses på som barnehagens far og mange av hans tanker kan fremdeles spores i den norske barnehagepedagogikken. Han mente at læring hørte skolen til, men at barnehagebarn skulle erfare og utforske både alene og sammen. Fröbel hadde den skolske tenkningen om læring, fordi han snakket om læring som lesing og regning og dette hører fremdeles til i skolen. Som sagt har skolen og barnehage to forskjellige tradisjoner og dermed har læringsbegrepet i disse to pedagogiske disiplinene store forskjeller når det gjelder meningsinnhold. Det er ikke skolen som skal være referansepunkt for hvordan læring kan forstås inn i barnehagen. Profesjonen hverken kan eller ønsker å adoptere skolens læringsbegrep inn i barnehagen, nettopp fordi de tilhører to forskjellige tradisjoner. Når Biesta sender læringsbegrepet i retur og ønsker heller å bruke utdanning fordi læring er et tomt begrep, uten formål og innhold og fordi utdanning er et begrep som rommer noe mer, hvor det er plass til subjektivering, så snakker han om skolens læringsbegrep. Men slik analysen viser, gjennom lesing av rammeplanene, sier den at dagens rammeplan har et læringsbegrep som ikke er tomt. Analysen viser videre at det relasjonelle er viktig og at barnehagen ikke har en risikofri pedagogikk og det er rom for faglig skjønn og pedagogens autonomi inn i møtene med barna.

Spenninger i politikken

Det er ikke en selvfølge at barnehagen i dag har en rammeplan som i større grad har et læringsbegrep som kan sammenlignes med slik Biesta ser på utdanning. Noen har gått foran

og kjempet for at den tradisjonen, som vi kan spore tilbake fra Fröbel, har blitt stående. Vi har de seneste årene blitt kjent med forskning som igjen tar det filosofiske perspektivet, som viser at kausale forbindelser og instrumentell tilnærming til læring ikke er det eneste alternativet.

Forskere som Ninni Sandvik, Gunvor Løkken, Berit Bae og Anne Greve har vist at det finnes alternative måter å se barns læring på. De har bidratt med å utvide perspektivene på læring og barnehagelærerens rolle. Denne forskningen kan ses på som et pionerarbeid, og mange etter dem har bidratt ytterligere med perspektivutvidelse. Er det mulig at dette pionerarbeidet har bidratt til at plandokumentene endret retning slik som denne studiens analyse viser.

Retningsendringen er merkbar mellom rammeplan`06 og rammeplan`17. Det er vanskelig å fastslå at det er disse kvinnene som har ført til denne endringen, men at deres forskning og deres stemme har vært medvirkende, kan vi i stor grad anta. Jeg støtter meg til tidligere nevnt Ulla sin forskning der hun skriver at politikk ikke alltid kan ses som noe ovenfra og ned, men også at påvirkninger kan skje i alle retninger. Jeg ser en tydelig forandring fra rammeplan`06 til rammeplan`17 hvor den individuelle læringen står sentralt i rammeplan`06 og et mer skolsk læringssyn er til stede. I rammeplan`17 er det tatt tilbake mange av de grunntankene som vi også finner i rammeplan`96 hvor samspillet mellom de menneskene som befinner seg i barnehagen står som en sentral brikke inn i læringsbegrepet. Denne utviklingen i tidsrommet mellom rammeplan`06 og rammeplan`17 kommer fra et sted. I dette tidsrommet var det barnehageopprøret begynte sitt arbeid. De protesterte kraftig mot blant annet språklig kartlegging av alle barn og kan ses på som en tydelig motstemme til OECDs uttalelser om evidensbasert politikk. Det kan se ut som både forskning, opprør og politiske rapporter alle har vært medvirkere inn til hvordan rammeplan`17 ble utformet.

I OECDs rapporter har den norske og nordiske barnehagetradisjonen, sammen med pedagogikken til Reggio Emilia blitt fremhevet som positiv. I OECDs rapport fra 2006 blir det fremhevet hvordan det i Norge er enn sterk barnehagepedagogikk som ikke er *skolifiserende* eller har fokus på at barn skal være *skoleklare*. Samtidig viser en landrapport fra organisasjonen i 1999 at norske barnehager får en gjennomgående positiv omtale (Kaurel, 2020, s. 11).

«I de få studiene som er gjort av forholdet mellom Norge og OECD på det barnehagepolitiske området, er et hovedpoeng at det nettopp er vanskelig å påvise om OECD har virket styrende for den norske barnehagepolitikken, eller om det snarere er Norge som har lagt grunnlag for OECDs anbefalinger» (Kaurel, 2020, s. 8). Med dette i tankene blir den positive omtalen vanskelig å bedømme om kommer fra OECD eller om påvirkningen fra Norge har ført til

selvskryt av eget barnehagesystem. Analysen i denne studien antyder et annet bilde av utviklingen av profesjonens plandokumenter. Der det har vært en markant forandring fra den første rammeplanen og over til rammeplan`06. Den instrumentelle undertonen og tanken om forberedelser til skole kan ses på både som *skolifisering* og en *skoleklarmodell*. Overføringen fra barne- og familie departementet og over til kunnskapsdepartementet stiller Kaurel seg undrende til om var en anbefaling fra OECD eller om det var norske politiske krefter som påvirket OECD rapporten (Kaurel, 2020). Det politiske spillet er vanskelig å dokumentere, men å se dette som en brikke inn i det store bilde om hvordan forandringene rundt læring blir skrevet frem i rammeplanene er verdt å merke seg.

Norge ledet barnehagenettverket i OECD i fem av ni år frem til 2015. Dette kan ha hatt en innvirkning på rapportenes utforming. I 2015 kom OECD med en rapport som tydelig har en annen profil. Målet med rapporten var «[...] hjelpe politikktviklere og praktikere til bedre forståelse av begrunnelsene for kvalitetsvurdering, og å etablere kvalitetsvurderingssystemer på ulike områder i OECDs medlems- og ikke-medlemsøkonomier» (Kaurel, 2020, s. 13). Den ble utarbeidet av blant annet utdanningsøkonom Steven Berret som senere fremmet amerikansk forskning hvor det ble oppfordret til bruk av måling av læringsutbytte i barnehage. Organisasjonen fremmet ord som evidensbasert politikk og praksis som viktige bidrag inn i barnehagefeltet. Det var i samme tidsperiode at utarbeidelsen av stortingsmelding 19 kom ut. Denne la grunnlaget for utkastet til rammeplan `17. Som nevnt tidligere ble dette høringsutkastet sterkt kritisert av den norske profesjonen og forskningsfeltet, nettopp fordi den foreslo blant annet læringsutbyttebeskrivelser.

Den kritikken som ble rettet mot læring i denne forbindelse, bar preg av læring hovedsakelig som kvalifikasjon. Jeg velger å se dette som et opprør mot det tomme læringsbegrepet. Der læring blir sett på som overføring av kunnskap i et hierarkisk system og knyttet til kognitiv utvikling. Da blir det viktig at det er barnehagefeltet selv som er med på definere læringsbegrepet og ikke andre faggrupper, slik at ikke læring blir et tomt og instrumentelt begrep.

Spenninger i pedagogikken

Helt tilbake til Rousseau var tanken om at barn lærer gjennom hele kroppen, egne erfaringer og alle sansene. Han var kritisk til ensidig tro på vitenskapen og til instrumentell tekning. Det er fremdeles denne diskusjonen vi står i, etter 300 år! Barnehageforskning er mangfoldig.

Både de som tar til orde for at vitenskapen gir oss universelle sannheter og de som vender seg mer mot postmodernismen og tanker om at det finnes «mange sannheter» og at kausale forbindelser er vanskelig å dokumentere, lever side om side. Rammeplanen befinner seg også i dette spenningsfeltet, hvor den tar til orde for både her og nå tenkning og en pedagogikk som skal gagne fremtiden, både på et individ- og samfunnsplan. Innledningsvis ble det vist til forskning av Sunnevåg og Nordahl (Sunnevåg et al., 2018), hvor læring kan ses på som instrumentelt og subjektet blir sett på som et humanistisk subjekt. Forskningen til Fehn Dahle (2020) sier noe om hvordan noen barnehagekjeder ser på læring som universelt eller som likt i hele Norge. Der alle barnehager i en barnehagekjede som er lokalisert over store deler av Norge skal gjennom det samme opplegget for å sikre gode kunnskaper og gi et godt grunnlag senere i livet.

Hvis læringsbegrepet knyttes ensidig opp til kognitiv teori som Piaget og Erikson, hvor stadietenkningen står sentralt, vil læringsbegrepet bli for endimensjonalt. Læring i denne sammenheng blir en indre prosess som gjør at barnet endrer atferd eller tekning. Dette er en forståelse av læringsbegrepet som kan ses på som fremtidsrettet, slik som Sunnevåg et. al sitt læringsfokus, hvor man finner det samfunnsøkonomiske perspektivet. Hvis læring blir slik som Fehn Dahle beskriver at det er i noen barnehagekjeder, hvor ferdige undervisningsopplegg kan være med å frata barnehagelæreres autonomi, ser jeg at subjektiveringsprosesser får liten eller ingen plass. Derfor er det viktig at det pedagogiske arbeidet har en teoretisk forankring hvor allsidighet er et nøkkelbegrep. Det bli dermed viktig at det er barnehageprofesjonen selv som bidrar til hvordan læring kan forstås. Når andre profesjoner, som økonomer og psykologer får definere barnehagens begreper kan dette føre til at noen dimensjoner bli utydelige eller borte. Denne studiens lesning av rammeplanene viser at det finnes en forståelse rundt læring hvor det er rom for at pedagogikken ikke skal være risikofri. Det er rom for barnehagelærerens skjønn og utøvelse av en pedagogikk hvor læring ses på som relasjonell, med innhold, formål og risiko.

Barnehagens og rammeplanens fagområder har store likhetstrekk med skolens fag, noe som bekreftes i dokumentene «Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Tanken er at barna skal kunne kjenne igjen fagene når de kommer på skolen, og at noe av det barnehagen har jobbet med, tas opp igjen i skolesammenheng. Fröbel hadde en annen tanke om det å forberede barnehagebarn til skolegang. Han stilte seg undrende til at man kunne forberede til skolens pedagogikk ved å bruke skolens pedagogikk (Greve et al., 2014). Ved å bruke skolens pedagogikk til å

forberede til skolestart, vil barnehagen ende opp som en «miniskole» hvor vi har adoptert læringsbegrepet fra skolen hvor kvalifikasjon står sentralt. Fröbel ville heller forberede barna til skolegang ved å oppmuntre til å reflektere rundt egen kunnskap. Barna skulle tilegne seg egne verktøy for sin egen læring og sin egen refleksjon, gjennom samspill med både barnehagelæreren og andre barn. Kan den samme argumentasjonen gjelde når man tenker overgang fra en småbarnsavdeling over på en storbarnsavdeling. Selv om mye av pedagogikken er lik, i en barnehage, så er rammene rundt forskjellige. På en avdeling med ni barn og tre ansatte, vil det være færre relasjoner å forholde seg til enn en avdeling med 18 barn og tre ansatte. Kan en pedagog på en småbarnsavdeling forberede barna på overgangen til stor avdeling? Hvilke forventninger legges til grunn for at noen er «klar» for å begynne på storbarnsavdeling. Er det bare at de har sluttet med bleie, klarer å kle på seg selv og smører brødskiva si selv? Eller kan læring på en småbarnsavdeling også innebære at hvert enkelt barn blir sett, at deres initiativer blir tatt på alvor, at de blir lyttet til og respektert som unike individer, også være en del av den eviglange tankegangen om at barn må forberedes til neste nivå i livet. Dette er en vinkling jeg har rettet blikket mot flere steder gjennom analysekapittelet. Barn lærer ved å være sammen med andre og barnehagelæreren skal være lyttende og tilpasse sitt arbeid ut fra det barna bringer med seg inn i samspillet. Det spenningsfeltet pedagoger står i daglig, peker denne studien ut, at befinner seg i hvordan politiske dokumenter skriver frem læring som en nytteverdi for senere i livet, men ved nærmere lesning, viser den også at her og nå perspektivet er sentralt. Daglig, blir dermed barnehagelærere stående i et dilemma der møte med det unike barnet og subjektiveringsprosesser og forventningene fra dokumentene om læring som kvalifikasjon står i et spenningsfelt.

Hvordan skal barnehageprofesjonen forholde seg til læring i barnehagen, når den skal være en del av en helhetlig pedagogikk, hvor barnehagelæreren ikke skal være en foreskrivende lærer men en etterfølgende, slik Fröbel mente. Biestas utdanningsbegrep kan gi oss noen dimensjoner inn i dette spørsmålet, ved å tenke utdanning og læring som tredelt, og at subjektivering har en plass inn i læringsbegrepet. Dette er med på å gi argumenter for hvorfor den etterfølgende læreren bør settes i fokus. Det at vi i dag har en sterk tradisjon for den etterfølgende pedagogikken og ikke den foreskrivende har vi mange forkjempere foran oss som vi kan takke. Derfor ser jeg det som ekstremt viktig at vi kjenner vår historie, slik at vi gjenkjenner et innholdsløst og tomt læringsbegrep hvis det skulle dukke opp i kommende dokumenter som stortingsmeldinger eller rammeplaner.

Vi må holde oss oppdaterte på forskning, følge med i samfunnsdebatten og samtidig tørre å stole på egne vurderinger. Vi trenger all slags forskning. Jo flere perspektiver vi ser læringsbegrepet fra, jo mer kan vi reflektere og vurdere over egen praksis.

Hva står på spill gjennom nyansene?

Gjennom analysen har nyansene i rammeplanene blitt belyst. Hva kan disse nyansene tilføre læring når man arbeider med de yngste barna? Nyansene som er belyst settes opp i fem kategorier. Det er ingen absolutte skiller mellom disse, men er satt opp for å skape en oversikt. De fem kategoriene som jeg har lest nyanser gjennom er helhetsbegrepet, læringsbegrepet, relasjoner, nåtid og fremtid og kvalitet.

Nyanser i helhetsbegrepet

Hvilken betydning har det at rammeplanene skriver frem blant annet den helhetlige pedagogikken med forskjeller som i denne studien kalles nyanser? Jeg har flere ganger skrevet at verden er i en stadig utvikling og at forandringer kan være til et gode. Disse nyanseforskjellen som beskrives er et tegn på den tiden dokumentet er skrevet i. Det er over 20 år mellom den første og siste rammeplanen. Det er dermed forståelig at fokuset på hvordan man ser en helhetlig pedagogikk har vært og er stadig i forandring. Kan det også hende at utviklingen og forståelsen rundt helhetlig pedagogikk har gått i en retning som ikke alle ser på som entydig positiv? Hva vil det egentlig si for hvordan vi tenker arbeid med de yngste barna i barnehagen om vi ser på helhet som et helhetlig *læringsbegrep*, et helhetlig *syn på barnet* eller at barnehagen skal ha en helhetlig *tilnærming* til barns utvikling. Her trekkes frem forskjellen på å sette fokuset på barnet, i entall, opp mot fokuset på at barnehagen, de ansatte, skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling. Hvor barn er beskrevet i flertall. Det er også interessant å merke seg hos hvem ansvaret kan ligge for at læring og utvikling skal kunne skje. Det helhetlige perspektivet som ligger hos barnet, sier ikke noe om læring og utvikling skjer i samspill med andre, personal eller barn. Ved at det er skrevet i entall blir barnet stående alene i sin egen prosess. Når ansvaret legges over på at barnehagen og barnehagens oppgave å ha et helhetlig syn, ikke på barnet, men på barns utvikling, blir fokuset mer i en kontekst sammen med andre mennesker. Barnehagen består av mennesker, både barn og personal og det er disse menneskene som sammen skal skape en måte å tilnærme seg alle barns utvikling. Hvilken betydning har disse nyanseforskjellen for profesjonen?

Perspektivet endrer seg når en går fra entall til flertall og fra hvordan se på et barn til hvordan man tilnærmer seg barn. Ved å ha *et syn* på barn får jeg en fornemmelse av at noen står utenfor og ser inn på barnet, men ved å *nærme* seg barn har man en mer aktiv rolle. Disse perspektivene vil igjen føre til forskjellige måter å tenke barnehagelærerens arbeidsoppgaver og pedagogikkens formål på.

Hva som knyttes til helhetlig pedagogikk har vært i forandring gjennom rammeplanene. Rammeplan`96 setter læring stort sett sammen med omsorg. Dette utvides i rammeplan`06 med å legge til lek og danning. Videre i rammeplan`17 blir læring også satt sammen med språk. Hva gjør det med barnehagelæreres forståelse av læringsbegrepet at det er nettopp disse ordene som knyttes til læring. Kunne det vært andre ord, og i så fall, hvilke andre føringer ville da bli lagt til for forståelsen av et helhetlig perspektiv. Det er ikke verdinøytralt hvordan vi knytter lek, læring, danning, omsorg og språk sammen.

Rammeplan`17 utvider hvordan man kan se på helhetlig læring, ved å skrive frem at læring skjer gjennom hele kroppen og alle sansene. Her går læringsbegrepet forbi den kognitive læringen og legger også vekt på det sanselige og hele mennesket. Da blir en av arbeidsoppgavene til barnehagelærere å anerkjenne de sanselige opplevelsene som en del av læringsprosessene. Det blir vanskelig å dokumentere hva barna lærer og kanskje også hvordan barn lærer når man legger til sansing som en metode og innhold i barnehagepedagogikken. Læring kan dermed bli diffust når vi ser forbi læring som kognitive prosesser, men jeg mener at det dermed blir desto mer viktig å løfte frem, nettopp for å øke en felles forståelse av hva læring kan være. Læring kan være hele menneske, kognitivt, følelser, sanser, kvalifikasjon, sosialisering, subjektivering osv.

Nyanser i læringsbegrepet

Læring er arbeid med fagområder. Læring er å vente på tur og dele med andre. Det var dette jeg, kort fortalt, klarte å artikulere i innledningen av denne oppgaven. Jeg beskrev læring ut fra kvalifikasjon og sosialisering. Gjennom denne oppgaven er det blitt lagt til en dimensjon. Hva gjør det med profesjonens forståelse av læringsbegrepet og hva gjør det med arbeidet med de yngste barna i barnehagen? Læring er at barna ser, føler og skjønner at deres tilstedeværelse er av betydning. At barn får en forståelse for at nettopp *jeg* er viktig i denne sammenhengen og ingen kan erstatte *meg*. Barnets bidrag inn i gruppa er avgjørende for hvordan personalet arbeider, hvordan dagene utarter seg og hva som blir stående som viktig i

pedagogikken. I analysen ble det skrevet frem at gjennom dokumentene at kan man lese at en av barnehagens oppgaver er å utvide barns erfaringer. Erfaringene som barna gjør, er i møter sammen med andre barn og personal. Disse møtene er viktige. Hvordan barna blir møtt er de viktigste erfaringene som gjøres. Det er lett å tenke at å utvide barns erfaringer er å ta de med på tur, dra på museer og lignende. Ja, det er viktige erfaringer, men inne i disse opplevelsene ligger også de erfaringene som barn gjør i møte med andre. Hvilken betydning har disse erfaringen for barn? Hvordan kan barnehagen hjelpe til med å utvide slike erfaringer? Ved å tenke læring, som noe mer enn kvalifikasjon, se barnas initiativer, se deres unike vesen og møte de der de er akkurat nå, det er en god erfaring. Videre står det i rammeplanen at ikke bare barns *erfaringer* skal utvides, men som en følge av denne utvidelsen skal også *barnehagens innhold* utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at barnehagelæreren må bevisst reflektere rundt hvordan barns erfaringer utvides, hvilken betydning pedagogen har inn i disse erfaringene. Disse refleksjonene skal føre til at barnehagens innhold utvikles. Johannesen skriver om hvordan barn i barnehagen kan være med på å påvirke hvordan barnehagelærere blir utdannet gjennom møter med barna. «When opening myself to the other, the possibility of experiencing myself in different ways, and as a subject, is imposed on me» (Johannesen, 2013, s. 288). Hun tar denne tanken om å møte barn som unike, over i en ny dimensjon. Ikke bare at dette møte kan være viktig for barnet, hvordan det blir møtt og hvordan subjektiveringsprosesser finner sted hos barnet. Dette møte, sier Johannesen, kan også bidra til at barnehagelæreren opplever seg som profesjonsutøver på en ny måte. Hvis man våger å ta denne dimensjonen inn over seg, vil ikke bare barnet få nye erfaringer men også pedagogen kan bli utdannet gjennom møte med barn. Johannesen stiller spørsmålet; «Can very young children be the educators of their early childhood educators an, if so how?»(Johannesen, 2013, s. 293). Følger man Biestas tankegang og Johannesens forskning, åpner det seg muligheter for å utvide nyansene i læringsbegrepet ytterligere. Det er i møte med barn, at pedagogen selv kan utvikle seg og dermed, slik som rammeplanen beskriver også utvikle barnehagens innhold.

Barn i barnehagen sosialiseres inn i barnehagens allerede eksisterende kontekst. Biesta sier at sosialisering og subjektivering er to motpoler og dermed blir det barnehagelærers oppgave å finne balansen mellom disse. Det er her barnehagelærerens dømmekraft og etiske refleksjon kommer inn. Hvordan skal pedagogen arbeide for å ivareta både sosialisering- og subjektiveringsperspektivet i barnehagen. Et av studiens spørsmål i denne oppgaven har vært om det finnes et handlingsrom for barnehagelæreren, gjennom rammeplanen, der det er plass

til hendelsens pedagogikk. I rammeplanen står det «Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Det vil si at det er de ansattes egne faglige og etiske refleksjoner som er bidragsyttere inn i hvordan det pedagogiske arbeidet utføres.

Studien argumenterer for at det finnes et handlingsrom der barnehagelærere kan bruke hendelsens pedagogikk, at vi har mulighet, gjennom rammeplanen å ikke bare se læring som sosialisering og kvalifikasjon, men også som subjektivering. Men dette fordrer at pedagogene er i stand til å etisk reflektere og samtidig at de har en teoretisk plattform der dette i det hele tatt er et tema. Det er her jeg ser Biestas teorier som særdeles viktige hvor han gir oss noen perspektiver inn i hvordan læringsbegrepet i rammeplanen kan forstås.

Biesta sitt læringsbegrep står i stor kontrast til dagens rammeplan sitt læringsbegrep. Men Biesta sitt utdanningsbegrep er så absolutt forenlig med rammeplanens læringsbegrep. Det er ikke dermed sagt at vi kan senke skuldrene og si at rammeplan '17 er en god rammeplan, når vi adresserer læring inn på en småbarnsavdeling. Barnehagelærere har et handlingsrom hvor læring kan ses på som både noe med innhold, retning, formål og relasjoner.

Biesta sier at sosialisering er et rent danningsbegrep. Danning og sosialisering er en viktig del av barnehagens hverdag. Det er viktig at barn lærer normer og verdier for at de skal kunne fungere i et fellesskap. Det er viktig at barn får en forståelse for at å handle sammen og være gode mot hverandre gjør det lettere å forstå hele samfunnet. Uten noen grunnleggende felles normer og verdier blir det vanskelig å opprettholde et samfunn. Biesta sier at sosialisering og subjektivering er to motpoler, det å innordne seg i en sosial kontekst og det å bringe noe nytt inn i verden. I dag oppfordrer vi i større grad barn og unge til å stille seg kritiske, hevde sin mening og stå opp for sine idealer. Dette er noe dagens barn sosialiseres inn i. Det er dette som er en av normene i dagens samfunn. Vi anerkjenner barn og unges responser.

Sosialisering har fått et utvidet perspektiv, der det ikke bare er at barn skal innordne seg fellesskapet, innordne seg etter barnehagens normer og regler. Det har blitt noe mer enn bare å lære seg bordskikk og å være greie med hverandre. De sosialiseres inn til å stå opp mot urettferdighet, stå opp for sine meninger. Når dette blir en væremåte i hvordan vi på den ene siden oppfordrer og på den andre siden anerkjenner så vinkles sosialiseringsbegrepet seg nærmere subjektivering. Kanskje ikke disse to, sosialisering og subjektivering, er to motpoler, men at det finnes noe mer, noe i mellomrommet mellom sosialisering og subjektivering.

Dette ble Biesta konfrontert med i en forelesning på universitetet i Oslo, 9. februar 2023. Der spør Ingerid Straume, PhD i pedagogisk filosofi, om nettopp dette. Hvor Biesta sier seg enig om at han i tidligere utgivelser har vært for bastant i dette utsagnet og han, som alle andre, stadig forandrer mening ettersom nye perspektiver dukker opp (Forelesning 9. februar 2023, UIO).

Dette ga nye perspektiver inn i studien om hvordan forstå disse to begrepene. I rammeplan`17 er danning (les sosialisering) skrevet frem som både å innordne seg sosiale normer og verdier, men også at barna blir en del av et demokrati. Demokrati er i seg selv en holdning og en verdi, men det inneholder at alle har en stemme, alle har rett til å si noe, mene noe og bli lyttet til.

Nyanser i relasjoner

Møtene mellom personal og barn er avhengig av personalets evne til å etisk reflektere over eget arbeid. Rammeplanen sier at personalet skal «utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Dette sitatet gir meg mulighet til å se på at læring skjer i samarbeid og i relasjoner. Formålet til barnehagen er ikke bare at barna skal utvikle seg, men barna skal også ha mulighet til å påvirke barnehagens innhold ved at personalet etisk reflekterer over, gjennom samvær med barn, sine egne pedagogiske handlinger. Her ligger det et enormt ansvar på barnehagelæreren og hans/hennes evne til etiske refleksjoner rundt den pedagogikken som kommer frem i møte med barna.

Både rammeplan`96 og rammeplan`06 knytter blant annet omsorg opp til etiske handlinger og hvordan man skal møte barn som unike. Dette ser jeg sammen med at Biesta sier at dette er utdanning og at å se det unike i individ og situasjon ikke ligger i begrepet læring. Når rammeplan`17 skriver at alle barn skal bli sett, forstått og respektert så passer heller ikke dette inn i slik Biesta ser læring, men heller slik han ser utdanning. «Personalet skal være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Nyanser i nåtids- og fremtids tekning

Pedagogikk er alltid en inngripen i en persons liv, sier Biesta. Denne inngripen ser han på som et ønske fra lærer å gjøre elevens liv mer fullkomment og perfekt (Biesta, 2012, s. 16). Jeg

mener at et hvert møte med en annen person har potensiale til å gjøre forandringer og gripe inn i livet på større eller mindre måter. Når en barnehagelærer møter et barn med åpenhet og en forståelse for at barnets væren i verden er verdifull kan dette møte bidra til en inngripen i barnets liv. Intensjonen til barnehagelæreren er nødvendigvis ikke å gjøre barnet mer fullkomment og perfekt, men heller vise barnet at det allerede er fullkomment og perfekt. Da blir det slik jeg leser Biesta et møte der subjektet får komme til syne. Det er her jeg forstår utdanningsbegrepet til Biesta, at ved å ikke på forhånd definerer hva som er det fullkomne og perfekte, men heller møte et menneske som allerede er fullkomment og perfekt, vrir vi oss bort fra Biestas læringsbegrep og over til hans utdanningsbegrep.

Balansen mellom læring som her og nå perspektiv og læring som en nytte i fremtiden og som en samfunnsøkonomisk gevinst har jeg beskrevet i kapittel 5. Det er her jeg mener at vi kan se et formål med læringen som ikke alltid bare handler om kvalifikasjon og sosialisering, men det er beskrevet hva som bør eller skal kjennetegne møtene mellom barn og personal

På den måten kan hvert enkelt barn bli sett og møtt med åpenhet, de kan føle seg verdsatt for akkurat den unike personen de er, akkurat her og akkurat nå. Uten at vi nødvendigvis trenger å tenke på hva dette skal gagne for fremtiden. De yngste barna i barnehagen kommer med sine begynnelse inn i en allerede eksisterende kultur i barnehagen. Da er det vår plikt å møte barna med undring og åpenhet. Vi må gå utdanningens lange og tunge vei, ikke vite med sikkerhet hva fremtiden bringer med seg. Vi må gå vekk fra læringens språk og ta i bruk hendelsens pedagogikk. For det er først da vi gir barna et rom der subjektet kan tre frem.

Nyanser i kvalitet

Bente Ulla skriver i en kronikk i barnehage.no (Ulla, 2023) om hvordan kunnskapsminister Tonje Brenna skisserer at de siste 20 årene er det jobbet med barnehageutbygging, men nå er tiden inne for å jobbe enda mer med kvalitet. Ulla poengterer at kvalitetsarbeid i barnehagen har pågått i lang tid og trekker historiske linjer helt tilbake til 1800-tallet og sier at Brenna må være seg denne arven bevisst.

Vi må vite hvilke kamper som er kjempet før oss som gjør at vi beveger oss i den retningen vi gjør. Vi må vite at det hjelper å stå imot krefter som truer den norske barnehagetradisjonen og helhetstenkningen rundt lek, omsorg, danning og læring. Det er ikke tilfeldigheter at vi har den rammeplanen som vi har i dag, det er noen som har kjempet en kamp før oss, både for å beholde leken som en lovfestet rett og som en av grunnpilarene i barnehagepedagogikken. Det

var en massiv motstand mot høringsutkastet til rammeplan i 2016, der forslaget var å ta i bruk et læringsbegrep som ligger på lik linje/nært opptil skolen. Det skulle være klare mål for læringen og det jeg ser på som en instrumentell tilnærming til hvordan barn bør undervises. I stedet fikk vi en rammeplan der det er rom for tolkning og en anerkjennelse av barnehagelæreryrket ved at profesjonen blir gitt tillit til å bruke faglig skjønn og dømmekraft. Det er tydelig at dette opprøret kom fra et sted, det kom fra noen som var bevisst på den arven av barnehagefaglig arbeid, kompetanse og forskning som er gjort før oss og som vi ønsker å bringe videre. Kvalitet i barnehagen blir sett på som å beholde lekens plass, beholde tanken om en etterfølgende pedagog, beholde den norske barnehagetradisjonen. Hvis vi tar disse argumentene inn i diskusjonen rundt hva kvalitet i barnehagen er, får vi en annen type diskusjon enn om vi kun ser på kvalitet som strukturell kvalitet.

Biesta sier at vi forskyver politiske problemer over til å bli individuelle problemer når vi ser læring som kun kognitiv utvikling. Kvalitet kan dermed måles ved å teste hva barnet har lært. Feil og mangler hos barnet blir fremhevet som individets problem og ikke som et problem i systemet. Når et barn mangler noen kvalifikasjoner som vi mener de burde ha, er perspektivet på mangelen hos barnet, samtidig som definisjonen av hva et barn burde kunne, ligger hos personalet. Begge deler tar Biesta avstand fra. Det blir en tanke om at læring er å evaluere, kunne sette et sjekkpunkt hvor barnet mestrer eller ikke mestrer og samtidig legger vi all makt til pedagogen som definerer hva som skal måles og hva som er betydningsfullt å måle. Blir dette god kvalitet? Dette er også et perspektiv der subjektiveringsprosesser hos barnet ikke blir verdsatt og at barnet ikke har noe viktig å bidra med inn i prosessene. Da blir læring sett på som sterk, trygg, forutsigbar og risikofri og ikke slik Biesta ønsker å se utdanning, som den lange, tunge og frustrerende vei hvor vi må tørre å ikke vite resultatet. Skal vi finne disse arbeidsmåtene der enkeltbarn og hele barnegruppe blir vist hensyn, må vi tørre å se og lytte til barnet, vi må tørre å stå i en situasjon der vi møter barna som unike, se dem som eksperter på eget liv og kjenne på at vi ikke kan garantere eller måle utfallet. Dermed kan diskusjonen om hva kvalitet kan være, bli utvidet til noe mer enn bare strukturell kvalitet.

Barnehagen består av et stort antall ufaglærte og etter hvert barne- og ungdomsarbeidere. En barnehagelærer eller en pedagogisk leder har som oppgave å lede det pedagogiske arbeidet på en avdeling og dermed sette ord på hva læring kan innebære. Ved å ta dette opp i et pedagogisk utviklingsarbeid kan det bidra til økt innsikt og mer bevissthet rundt arbeidet med barn. Dette fordrer at barnehagelæreren i utgangspunktet har et vokabular om læring som inneholder både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Det er ikke tjenlig, slik jeg ser

det, å ta den enkle veien og beskrive læring som kvalifikasjon og sosialisering fordi dette er lettere å forstå og forholde seg til i hverdagen. Det er lettere å arbeide mot og det blir lettere å måle og se resultater når læring knyttes mot kvalifikasjon. Subjektivering lar seg vanskelig måle, det er vanskelig å sette det inn i system og inn i barnehagens planer. Det krever en etisk refleksjon, ikke bare hos barnehagelæreren men hos alle ansatte i barnehagen. Vi må tørre, vi må ville og vi må mene at de yngste barna har unike bidrag som er viktige inn i barnehagens hverdagsliv og pedagogiske praksiser. Dette er ingen liten oppgave som jeg nå legger på barnehagelærere. Det er ingen «quick fix» å få med seg en hel personalgruppe inn i denne tankegangen eller inn i denne arbeidsformen. Jeg synes likevel vi må jobbe mot dette fordi jeg mener så inderlig sterkt at alle mennesker, små eller store, barn eller voksen, har noe å bidra med. Vi kommer alle inn i et etablert samfunn med våre begynnelse. Det er hvordan de blir tatt imot som er avgjørende.

Strategiene *Barnehager mot 2030* og *Barnehagen for en ny tid* setter likhetstrekk mellom kvalitet i barnehagen og kunnskap hos de ansatte. Det er for det meste bare den strukturelle kvaliteten som er beskrevet i disse dokumentene. Det er også snevret inn til å stort sett gjelde personalets utdanningsnivå og de omhandler lite om kvalitet som økt bemanning eller det fysiske rommet. Når kvalitet står så sterkt i politiske dokumenter ser jeg at vi fremdeles har behov for et barnehageopprør, slik at kvalitetsbegrepet kan inneholde mer enn strukturell kvalitet og personalets utdanningsnivå. Rammepan'96 tok til orde for at «kvaliteten på samspillet barna imellom, og mellom barn og voksne, blir avgjørende for kvaliteten på læringen» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 43). Her anerkjennes den prosessuelle kvaliteten som *avgjørende* for læring. Det lar seg vanskelig måle kvalitet på samspill og hvis det måles er det ut fra parametere som settes av pedagoger eller forskere, de vil aldri være nøytrale. Dessuten ser jeg viktigheten av at samspillet tilpasses barn og barnegruppe, dermed blir den prosessuelle kvaliteten noe hver og en må reflektere rundt og tilpasse til situasjon, tid og sted. Hva gjør det med kvalitetsdiskusjonen når den prosessuelle kvaliteten uteblir fra politiske dokumenter?

~ · ~

I dette kapittelet er noen av de funnene fra den kritiske lesningen tatt opp til diskusjon. Det er blitt løftet frem at politiske dokumenter befinner seg i en stadig strøm av impulser fra globale aktører, nasjonale politikere og forskere. Denne storpolitiske diskusjonen har konsekvenser

for hvordan de yngste barna blir møtt i barnehagen. De globale strømmingene gjør noe med hvordan politiske føringer i Norge utvikles. Når denne horden av velmenende tanker og ideer kommer inn gjennom døra til barnehagen, bringer den med seg noen antagelser om barn, barndom, læring og kvalitet. Den bringer med seg tanker om læring i et her og nå perspektiv og et fremtidsrettet perspektiv. Den bringer med seg kunnskaper om læring som kvalifikasjon, sosialisering eller subjektivering. Inn gjennom døra til barnehagen kommer sterke føringer om hva kvalitet innebærer, av både målbare strukturelle parameter men også den prosessuelle kvaliteten som vanskelig lar seg måle. Sammen med alle disse tingene kommer forskningen inn gjennom døra til barnehagen. Den kan være sprikende, med både entydige konklusjoner om hva som er viktig for barn eller stiller spørsmål og vise nyanser rundt hvordan livet i barnehagen kan være.

Når alt dette kommer veltende inn døra og møter ett, to og treåringen mitt i ansiktet, hva er det da som står på spill? De yngste barnas liv, handlingsrom, erfaringer og opplevelser står på spill. Deres mulighet til å bli betraktet som fullverdige mennesker, står på spill! Dette kan ikke måles eller sjekkes gjennom kartlegging og politiske tiltak. Dette er den risikoen vi er nøtt til å stå i, hvis vi skal følge Biesta, ikke vite og ikke kunne garantere resultatet. Dette kan ikke profesjonen unngå, det står for mye på spill!

Kapittel 7, Mot en avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg gjøre noen refleksjoner over egen studie og over egen metode. Det ses på hvordan denne studien i seg selv er en risiko, der læring ikke kan garanteres. Jeg setter oppgaven i sammenheng med andre studier som sier noe om hvordan møtene mellom barn og personal kan virke inn på subjektiveringsprosesser. Videre blir det skissert noen mulige veier å gå i forskningsfeltet utfra denne studien.

Jeg ser studien i sammenheng med dagens debatter i media angående kvalitet i barnehagen og personalnormen. Avslutningsvis ser jeg hvilken betydning det kan ha for profesjonen å gå den lange uforutsigbare veien. Sist, men ikke minst, hvilken betydning det kan ha for barna at barnehagelærere våger å stå i en risiko av og ikke kunne vite eller ikke kunne garantere utfallet av egen yrkesutøvelse.

Metodiske refleksjoner

Jeg har brukt Biesta som tilfang gjennom studien. Hans teorier er blitt presentert, men også stilt spørsmål til. Teorien er ikke alltid forenlig med hverken det virkelige liv eller den forskningen som er gjennomført. Teori er bare en teori, ingen sannhet. Teorier prøver å sette det virkelige liv, eller det ønskelige liv, inn i et system. Dette systemet er ikke alltid forenlig med alle sider av det virkelige liv. Den teorien jeg har valgt, er bare et lite utdrag, ingen helhetlig gjengivelse. Biestas teorier er mye mer omfattende enn det som har vært beskrevet her. Denne studien setter noen spørsmålstegn ved Biestas teori om hvordan han ønsker at vi skal ta i bruk ordet utdanning kontra læring. Dette ser jeg på som en vesentlig side ved hans teorier, likevel går jeg imot og bruker læring i denne studien. Jeg har begrunnet det ved at faglig og kulturelt står Biesta et stykke unna norsk barnehagetradisjon. Rhedding-Jones sier at ved å være kritisk til både egen forskning og til teorien vil dette kunne være et postmodernistisk grep inn i forskningsprosessen (Rhedding-Jones, 2005, s. 79).

Jeg ser at teorien om å gå den lange uforutsigbare veien, hvor risikoen for å ikke bli forstått på den måten jeg tenker, er så absolutt til stede, også i denne studien. Det er ingen garantier for hvordan du som leser dette, oppfatter forskningen. Det er en risiko jeg må stå i. Hvordan du leser, forstår og tar innover deg teksten kan jeg aldri garantere. Det er en *vidunderlig risiko* jeg tar, for å sitere en av Biestas boktitler.

Denne risikoen og usikkerheten har jeg kjent på gjennom store deler av prosessen hit jeg står i dag. Gjennom forskningsprosessen har jeg ikke kunnet vite hvilken vei studien kommer til å ta. Jeg har ikke hatt noen garantier for resultatet. Jeg har måttet la studien bli til. Jeg måtte møte de politiske dokumentene med åpenhet og nysgjerrighet for at de skulle kunne vise hvordan nyansene kan bidra til å utvide forståelsene.

Likevel har jeg et håp om at budskapet mitt kommer tydelig frem. Gjennom å utvide læringsbegrepet slik det er skrevet frem i rammeplanene og se på historiske tilbakeblikk håper jeg at profesjonen kan være bedre rustet til å møte fremtiden. En fremtid vi ikke vet hvordan ser ut.

Det er et hav av teoretiske innganger som læring kan bli utforsket og utvidet sammen med. Ved å bruke Biesta har denne studien samtidig fått bidrag fra andre teoretikere og filosofer. Biesta bygger sine teorier rundt tanker fra både Levinas, Arendt, Dewey, Foucault med flere. Dette har gitt muligheter til å se lesningene av rammeplanene med flere perspektiver. Mangfoldet i hvordan rammeplanene skriver frem læring ble tydeligere gjennom Biesta, og dermed indirekte gjennom flere filosofer. Forskningsspørsmålet ble stort og omfattende og jeg ser i etterkant at ved å spisse spørsmålet ville det kunne resultert i en analyse og diskusjonsdel som kunne vært mere finjustert inn mot ett spesifikt område og gått mer i dybden på dette. Ved at forskningsspørsmålet er, å se på nyansene i læringsbegrepet, så retter denne studien seg, ikke mot en nyanse, men mot flere nyanser, men absolutt ikke alle.

Videre refleksjoner rundt egen forskning er at det skrives frem at alder og modning ikke bør vektlegges i stor grad i møtene med barn. Det er ikke viktig om barn er klare for å begynne på stor avdeling ved å mestre å kle på seg selv, eller smøre brødskiva selv. Likevel kategoriseres barn gjennom hele denne studien som de yngste, som småbarna, de eldste barna, skolebarn også videre. Jeg blir dermed fanget i min egen kritikk av å ikke alltid tenke barn som noen som *skal bli*. Det er vanskelig, om ikke umulig å ikke kategorisere barn gjennom alder, fordi hele utdanningssystemet er bygget opp på den måten. Selve masterprogrammet denne studien kommer fra heter *Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)*, det er av betydning. Det er et ønske fra studiestedet å løfte denne aldersgruppen av en grunn. Trenger denne aldersgruppen en særegen pedagogikk? Er det nødvendig å løfte denne alderen som en egen forskningskategori? Hvis mine antagelser fra kapittel 1 om hvordan det å arbeide med de yngste barna blir sett på med lavere status, men at interessen har økt i takt med forskning fra blant annet Greve, Bae og Løkken, da trenger vi mer satsning og egne studier

rundt alderen 0-3 år. Dette trenger vi for å belyse en viktig del av livet i barnehagen. Dermed blir det kanskje også viktig å kategorisere etter alder.

Gjennom studien har det tidvis vært et tydelig *jeg* gjennom skriveprosessen. Det er fordi jeg ikke evner å se meg selv utenfor min egen studie, profesjon eller teori. *Jeg* er mitt i blant alt dette og det har jeg ikke prøvd å legge skjul på. Akkurat som jeg prøver å formidle gjennom denne studien, at barnehagelæreren skal være til stede i møtene med barna, være til stede i øyeblikket ønsker jeg å være til stede i studien. *Jeg* har møtt teorien. *Jeg* har møtt empirien. *Jeg* er stadig i møte med profesjonen og *jeg* er i daglige møter med de yngste i barnehagen. Alt dette virker inn i et maskineri av møter, forståelser og valg inn i studien. *Jeg* er aldri utenfor, *jeg* er mitt inne i og overalt i studien. Her støtter jeg meg til Rhedding –Jones som sier at man kan bryte ned grensene mellom å være forsker, være en skribent og være en lærer. Og heller være alle tre på en gang (Rhedding-Jones, 2005, s. 121). Gjennom at *jeg* er framtrede i studien viser jeg at jeg er både forsker, forfatter av denne oppgaven og barnehagelærere med nær tilknytning til feltet.

Mine opplevelser, forståelser og antagelser er bare mine. Jeg kan tro at andre oppfatter en situasjon likt som meg, men ved nærmere diskusjoner viser det seg at forståelsen er forskjellig fra person til person. Og den vil aldri være helt lik. Dette er noe jeg har kjent på gjennom å gjøre denne studien. Rammeplanene kan i første øyeblikk virke tydelige og konkrete. Når jeg nå har lest disse mer grundig ser jeg at forståelsen for det som står der kan forandre seg. Den kan forandre seg fra dag til dag. Når jeg har lest og skrevet ned sitater har det vært tydelig for meg hvordan jeg kan koble dette opp til teorien. Ved neste gjennomlesning vil mine egne tankerekker virke vage. Dette er fordi jeg har hatt bestemte teoretiske knagger å henge sitatene på, og neste gang jeg leser sitatet har knaggene forandret seg. Dette blir et bilde på hvordan profesjonen stadig er og bør være i utvikling. Ved å stadig lese nyere forskning, oppdatere seg faglig vil det man trodde var kjent kunne forandre seg. Nye perspektiver trer frem fra den samme teksten. Derfor vil vi aldri bli ferdig med å lese og diskutere rammeplanen. Rammeplanen er, en ramme, og innenfor denne rammen må vi finne egen arbeidsmåte. Ut fra nærområdet, lokalene, personalet, barnegruppa og det enkelte barn må hver og en barnehagelærer finne sin tilnærming, innenfor de rammene som er gitt.

Jeg står ikke alene i denne studien. Det er mange som har forsket på læring før meg. Johannesen (2015) ser møtene mellom barn og personal gjennom Levinas og hvordan medvirkning kan utvides. Ulla ser på møtene mellom personal og barn gjennom Foucault og

hvordan blant annet makt virker inn i det daglige arbeidet med barn. Dette ser jeg kan knyttes opp til subjektiveringsprosesser slik det er beskrevet gjennom denne studien.

Mange har skrevet om læring før meg, med mange forskjellige teoretiske innfallsvinkler og forskningsmetoder. Dette er bare ett bidrag inn i et stort mangfold av forskningsbidrag. Men ved å ta inn flere perspektiver og flere teoretiske vinklinger på hva læring kan være og hvordan man kan tilnærme seg begrepet læring har jeg et håp og et inderlig ønske om at dette kan gjøre noe med hvert enkelt møte inn i barnehagen og ned på gulvet i møte med ett, to og treåringene.

Studien sett i sammenheng med dagens debatter

Denne studien kan sees i sammenheng med dagens debatter i media. Etter at strategien *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* kom ut i begynnelsen av 2023 har debatten blusset opp enda mer. Hva er egentlig kvalitet. Når utdanningsdepartementet og regjeringen gjennom denne strategien setter kvalitet ene og alene til å gjelde som strukturell kvalitet og ikke ser på relasjonene mellom barn og personal og hvilken enorm kvalitet det kan ligge i møtene som skjer hver dag, viser de at de vanskelig evner å se kvalitet fra flere perspektiver. Pedagognorm og personalnorm er satt i system i norske barnehager og nå rettes fokuset over på hvilken formell kompetanse som personalet skal ha. Dette hever kvaliteten, sier strategien. I en artikkel i Dagsavisen 23. februar 2023 skriver Waggestad og Billdal om at personalnormen ikke er tilstrekkelig. Den gjelder kun noen få timer pr dag (Waggestad & Billdal, 2023). Hvordan skal vi da kunne møte hvert enkelt barn som unikt, ta imot deres begynnelse og bidra til å legge til rette for at subjektivering kan finne sted. «Vi har et intenst ønske om å gi barna det barnehagetilbudet de har krav på. Gi oss rammebetingelser som gjør det mulig å arbeide for barnehagene inn mot en ny tid», skriver Waggestad og Billdal (2023). Dette er bare ett bidrag inn i den pågående debatten. Sosiale medier og dagspresse deler daglig artikler med lignende budskap, der profesjonen står i en klemme mellom det de ønsker å utrette på arbeidsplassen og hva de har kapasitet og mulighet til. Til syvende og sist er det barna dette går utover. Barna blir ikke møtt slik som denne studien viser kan være fordelaktig. Barnehagelærere får ikke mulighet til å diskutere og sette seg inn i hvilke muligheter og nyanser som finnes i rammeplanen, det er ikke tid. De blir møtt med krav fra politikere, kommune og arbeidsgivere om å forholde seg til

og gjennomføre det som pålegges derfra. I en allerede sprengt hverdag, slik Waggstad og Billdal beskriver.

Denne studien sier at det finnes rom for barnehagelærere å utøve profesjonelt skjønn. Lesningene av rammeplanene sier at det finnes nyanser som barnehagelærere kan jobbe innenfor. Det skrives frem at det er rom for å ta hensyn til lokalsamfunnet, barnegruppa og enkeltbarn. Dette kan virke som en romantisering av den pedagogiske friheten til barnehagelærere. Barnehageeiere, deriblant kommuner legger stadig nye krav til hvordan barnehager skal drives. I Oslo kommunes barnehager finnes det standarder som barnehagene må forholde seg til.

- Årsplanstandard, i form av at målene i planen er satt av kommunen og tiltakene settes av den enkelte barnehage
- Standard for hvordan tilvenning til barnehage skal foregå
- Standard for overgang fra barnehage til skole
- Standard for leke- og språkmiljø
- Felles retningslinjer for arbeid mot mobbing

(Oslokommune, 2023)

Alle disse føringene som barnehageeiere ilegger barnehagene er velmenende og et ønske om å sikre kvaliteten i alle de kommunale barnehagene. Men gir dette barnehagelæreren den samme friheten og muligheten til faglig skjønn som denne studien viser at rammeplanen kan gi? Blir profesjonen fanget i en rekke standarder hvor det vanskeliggjør å være en etterfølgende pedagog som evner og tør å ta den lange vanskelige veien, den uforutsigbare veien. Tør å stå i risikoen av å ikke vite eller ikke kunne garantere. Jeg ser at dette er en interessant forlengelse av denne studien, se på hvordan føringer fra barnehageeiere kan ha påvirkninger på blant annet pedagogens autonomi.

Studiens betydning inn i profesjonen

Gjennom oppgaven har jeg prøvd å synliggjøre de funnene jeg har gjort gjennom lesningen av rammeplanene og ved å hekte på Biestas teorier. Det er dette jeg har strevd mye med.

Hvordan kan jeg vise leseren hvordan *noe* har truffet tankene mine. Dette *noe* har endret mine forståelser og antagelser. Dette *noe*, er blitt for meg, viktig å formidle. Hvorfor ønsker jeg å formidle det? Jo, fordi det er så mye som står på spill.

I kapittel 4, ble det skrevet frem at å skrive en master ikke bare er et vanskelig skrive- og forskningsarbeid, men det er også mye tankevirksomhet. Alle de tankene man får når man leser gjennom teori, empiri og faglitteratur gjør noe med forskningsprosessen. Historien til forskeren er ikke uvesentlig. Gjennom denne studien har jeg kjent på hvordan egne historier til feltet har festet seg til oppgavens mange spørsmål, og dermed har nye spørsmål blitt generert. Det har vært en utviklingsprosess for egen profesjonsutøvelse og inn i hverdagslivet på egen arbeidsplass. Selvutvikling er ikke hovedhensikten med studien, men det nevnes her fordi jeg ser det kan være av betydning for feltet. Denne utviklingen som har skjedd, er en prosess som viser seg i hvordan møtene med de yngste barna i barnehagen utarter seg. Teorien og forskningen sammen med egne erfaringer har satt noen spor som ikke er uvesentlige, hverken for meg eller for profesjonen. Hvis denne forskningen kan nå ut til yrkesutøvere i barnehagefeltet, mener jeg at dette kan få konsekvenser for hvordan barnehagelærere kan møte de yngste barna, hver dag. Ved å tørre å gå inn i teorien til Biesta hvor subjektiveringsprosesser står som et sentralt element, kan det tilføre nyanser om læring.

Ved at profesjonen har en felles forståelse av den historien og tradisjonen vi er en del av vil yrkesstoltheten øke. Bevisstheten om hvor langt tilbake i tid tanken om at skole og barnehage er to forskjellige profesjoner og hvordan barnehagens etterfølgende lærer står som en bauta i tradisjonen vår. Dette gir noen argumenter til hvordan vi i dag utøver profesjonen og hvilke etiske grunnverdier pedagogikken bygger på.

Den lange tunge veien er krevende å gå. Det kan gjøre vondt å begi seg ut på den, men vi skylder så mange å følge den. Historien viser hvor mange som har vært villig til å gå denne veien før og hvor mange som har kjempet for at denne veien i det hele tatt er mulig å gå. Alle de før oss skylder vi gå denne veien. Alle de barnehagelærerne som kommer i fremtiden, vil kunne se hvilke veier dagens profesjon har gått. Vi vil holde veien åpen og mulig å bevege seg på. Vi skylder alle de som kommer etter oss å fortsette på den lange, tunge og uforutsigbare veien. Sist, men ikke minst, skylder vi barna å gå denne veien. Barn, som alle andre mennesker, har et ønske, et behov og en rett til å bli møtt som fullverdige mennesker, som hele mennesker med muligheter og handlingsrom. Ved å fokusere på subjektivering som en del av innholdet i læring gir det dimensjoner inn i pedagogikken. Dette fordrer etiske refleksjoner og vilje til å se den andre som den viktigste som Johannesen (2015) oppfordrer til.

~ · ~

Som nevnt før, er denne studien bare en av mange som retter blikket mot læring og viser hvordan man kan se læring inn i barnehagen og hos de yngste barna. Dette er ett bidrag, og jeg er helt sikker på at det kommer mange flere. Profesjonen trenger forskning på hvordan læring kan forstås, det trengs et mangfold av forskning, slik at flere perspektiver kommer frem. Det er på den måten vi kan være bedre rustet til å ta valg for hvordan pedagogikken i barnehagen skal være.

Jeg startet denne prosessen med å skrive frem at jeg manglet et vokabular for hva læring på en småbarnsavdeling kan være. Denne studien har gitt bidrag til hvordan læringsbegrepet i rammeplanen kan forstås. Den viser hvor viktig det er at barnehagelærere får lov, og gis mulighet til, å vise faglig skjønn. Den viser viktigheten av at det finnes tid og rom for å møte barn som unike individer. Den viser hvor viktig det er at barnehagelæreren har kunnskaper om at læring kan ses på som kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering. Det må aldri glemmes hvem barnehagen er til for. De yngste barna sine liv, handlingsrom, erfaringer, opplevelser og muligheter til å bli betraktet som fullverdige mennesker, det er det barnehagen bør være til for. Det får vi aldri gjennom programmer eller standarder. Det kan vi aldri få målt gjennom kartleggingsverktøy eller brukerundersøkelser. Det er en etisk refleksjon som hver enkelt ansatt i barnehagen må ta inn over seg. Det står for my på spill ved å la være.

Litteratur

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod : skapa och lösa mysterier*. Liber.
- Arendt, H. (2021). *Mellan det förflutna och framtiden* (A. R. Persson, Trans.). Daidalos AB. (opprinnelig utgitt 1954)
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforl.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen, (Q-0903 B)*. Barne- og familiedepartementet. Retrieved from <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#0>
- Lov om barnehager (LOV-1995-05-05-19), (1995). <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1995-05-05-19>
- Barnehageopprøret. (2016, 15. februar 2023). *Barnehageopprøret*. <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati* (J. Wrang, Trans.). Klim. (opprinnelig utgitt 2009)
- Biesta, G. J. J. (2012). *Læring retur : demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (M. Schneekloth, Trans.; Vol. nr. 100). Unge Pædagoger. (opprinnelig utgitt 2006)
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Trans.). Fagbokforl. (opprinnelig utgitt 2014)
- Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten : om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforl.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (3. utgave ed., pp. 581-600). Hans Reitzels forlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Fra kvalitet til meningsskapning- morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F. (2020). *Butikk eller pedagogikk? En studie av store barnehagekjeder i Norge* [Phd Fakultet for helse og sosialfag, Høgskolen i Innlandet].
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforl.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen : introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforl.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research, viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Johannesen, N. (2013). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Springer Science+Business Media Dordrecht*, 32, p. 285-296. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9351-2>
- Johannesen, N. (2015). *Medvirkning som tiltale. Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emanuel Levinas* [Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger].
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning- noen perspektiver*. Cappelen akademiske forlag.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.

- Kaurel, J. (2020). *Fra inspirasjon til ensretting? 20 år med OECD på barnehageområdet* (2/2020). https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2020/temanotat_02.2020.pdf
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Fagbokforl.
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. utgave ed., pp. 601-620). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Lover_og_regler/reglement/2006/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder en grundbok* (3. utgave ed., pp. 185-202). Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. (2002). Toddlerkultur. In (pp. 43-53). Dronning Mauds minne.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forl.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, H. K. (2020). Kritisk teori. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbok* (3. utgave ed., pp. 471-490). Hans Reitzels forlag.
- Nome, D. Ø. (2021, 18. mars). Barnehage for ettåringer er ikke utdanning. *Vårt land*. <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2021/03/18/barnehage-for-ettaringer-er-ikke-utdanning/?fbclid=IwAR1GdWoy0msxYM7KYFWq4LNDXav16XTDQEPe8xDhCGsDjUrod2FSnwsQ2oQ>
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- OECD. (2017). *Starting Strong V, Transitions from early childhood education and care to primary education*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page1
- Oslokommune. (2023). *Oslostandarder*. Retrieved 15. april from <https://www.oslo.kommune.no/politikk/sentrale-planer-og-styringsdokumenter/oslostandarder/#gref>
- Pedersen, L., Bjørnstad, E., Nornes-Nymark, M., Engsæter, M., & Aadland, E. (2022). Kvalitet i samspelet mellom personale og barn i norske barnehagar observert med ECERS-R. *Nordisk barnehageforskning*. <https://doi.org/DOI:10.23865/nbf.v19.321>
- Pramling Samuelsson, I., Manger, A., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende, lærende barnet : i en utviklingspedagogisk teori*. Universitetsforl.

- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Kopinor.
- Rogne, E., & Skram, D., , (Programleder). (2021, 26. oktober). Leik og læring [Audiopodcast] In *Blupodden*. HVLBarnehagelærerutdanning.
- Sandvik, N. (Ed.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Skundberg & Odegard, (programleder) (2020, 31. mars). Episode 1, del 1- Anne Greve [Audio podcast episode] In *Perspektiver- på barnehagefaglige fenomener*. OsloMet.
- Steinsholt, K. (2007, Mai). Ikke beslaglegg barndommen. *Første Steg*.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer : videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Strategi (2021). *Barnehager mot 2030 - strategi for barnehagekvalitet*. Kunnskapsdepartementet, Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Strategi (2023)a. *Kompetanse for fremtidens barnehage, Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Kunnskapsdepartementet, Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/?ch=1>
- Strategi (2023)b. *Barnehage for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Kunnskapsdepartementet, Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen. Resultater fra kartleggingsundersøkelser (nr. 2- 2018)*.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway*. <https://www.oecd.org/education/school/Quality%20Matters%20in%20Early%20Childhood%20Education%20and%20Care%20Norway.pdf>
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft : kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. In (pp. 126-148). Universitetsforl.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barehagelæraren* [PhD, Universitet i Oslo].
- Ulla, B. (2023, 20. januar). Om stort og smått- og nye strategier for kvalitet. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/om-stort-og-smatt-og-nye-strategier-for-kvalitet/240926>
- Waggestad, M., & Billdal, G. (2023, 23. feb). Løsningen er økt grunnbemanning! *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2023/02/23/losningen-er-okt-grunnbemanning/>
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in education*, 27(3), 277-290. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-07>