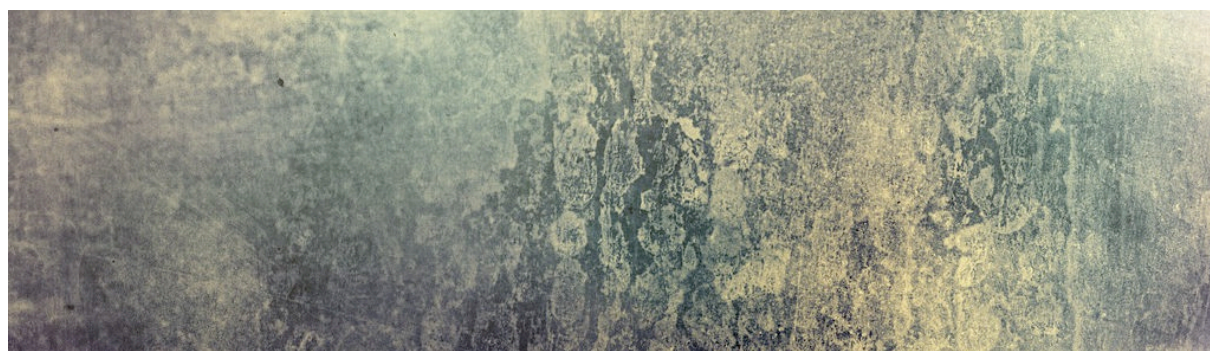


Danningsbegrepet i barnehagenes årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming

Nordvik, Grete: Førstelektor ved Høgskolen i Bergen, Norge. E-mail: grete.nordvik@hib.no

Alvestad, Marit: Professor ved Universitetet i Stavanger, Norge. E-mail: marit.alvestad@uis.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 11(10), p. 1-13, PUBLISHED 3RD OF DECEMBER 2015



Abstract: The introduction of the concept formation (danning/Bildung) in the Norwegian Framework plan for the content and tasks of kindergartens makes it important and interesting to gain new knowledge about this concept theoretical as well as practical. The intention in this article is to identify, analyse and discuss formation discourses in the annual plans. The empirical foundation for this qualitative analysis is twenty strategic selected annual plans from different types of kindergartens located in two Norwegian municipalities. Methodological perspectives are linked to several authors and researchers, in particular to Foucault's critical discourse analysis. The theoretical perspectives in the study builds on Klafki's formation theory and critical constructive didactics, and to Kosellec's historical description of the formation concept. Finally, the two discourses the analysis resulted in: the subjectivity discourse and the community discourse are presented and discussed from relevant theoretical and practical perspectives.

Keywords: formation discourses, formation, annual plans, kindergarten, Norwegian Framework plan, curriculum

Sammendrag: Danningsbegrepet er innført i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, noe som gjør det både viktig og interessant å utvikle ny kunnskap om danningsbegrepet i barnehagens virksomhet så vel teoretisk som praktisk. Intensjonen i denne artikkelen er å løfte fram, analysere og diskutere hvilke danningsdiskurser som kan spores i årsplanenes beskrivelser av danning. Det empiriske grunnlaget for denne kvalitative analysen er tyve årsplaner fra ulike typer av barnehager lokalisert i to større norske bykommuner. Metodologiske perspektiver er knyttet til flere, men særlig til Foucault sin kritiske diskursanalyse. Studien bygger på teoretiske perspektiver fra Klafki sin danningsteori og kritisk konstruktive didaktikk, samt til Kosellec sin begrepshistoriske utredning om danningsbegrepet. Avslutningsvis blir de to diskursene som analysen resulterte i; *subjektivitetsdiskursen* og *felleskapsdiskursen* presentert og drøftet ut fra relevante teoretiske og praktiske perspektiver.

Nøkkelord: danningsbegrepet, danning, årsplaner, barnehagen, Rammeplan for barnehagen, læreplaner

Innledning

Danning ble sammen med omsorg, lek og læring skrevet fram som et sentralt begrep i *Lov om barnehager* og i den gjeldende *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2011). Slik vi ser det er dannelsbegrepet et interessant og viktig område å utvikle ny kunnskap om ikke minst i en empirisk og didaktisk sammenheng knyttet til årsplaner, som det finnes lite forskning på. Studien som presenteres i denne artikkelen har som en overordnet intensjon: *å utvikle ny kunnskap om diskurser om dannelsbegrepet i barnehagens årsplaner*. Mer konkret er problemstillingen: *Hvilke diskurser om dannelsbegrepet kan spores i barnehagens årsplaner?* Studien er en tekstanalyse av årsplandokumenter i et utvalg barnehager i to norske kommuner. De teoretiske perspektivene er forankret i teorier om danning blant annet fra Koselleck (2007), Klafki (2001, 2011) og Biesta (2011, 2014). De diskursanalytiske perspektivene vi støtter oss til bygger særlig på Foucault (1972, 1999) og Fairclough (2012).

Det har tidligere vært gjennomført noen analyser av årsplaner (Alvestad 1988, Alvestad & Nordvik 1993), og forskning på barnehagelæreres didaktiske arbeid med årsplaner (Alvestad 2001, 2004). Det finnes så vidt vi kjenner til lite eller ingen forskning på årsplaner med fokus på danning, noe denne studien har som hensikt å studere.

Bakgrunn og teoretiske perspektiver

Forskning om dannelsbegrepet i barnehagen

Forskere og fagfolk har kommet med kritiske merknader til bruken av begrepet danning i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og ellers i barnehagesammenheng. Skjæveland, Buaas og Moen (2012) trekker i sin studie fram at ingen av barnehagelærerne som ble intervjuet nevner begrepet danning når de begrunner betydningen av historie og tradisjonsformidling i barnehagen. Sataøen (2011) hevder at tilsatte i barnehagen er lite fortrolige med bruken av begrepet. Skoglund (2014) omtaler danning i rammeplanen som et diffust begrep, og Steinholt (2011) beskriver danning som et ullent pedagogisk begrep.

I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skal årsplanen gi informasjon om hvordan barnehagelovens bestemmelser om innhold skal følges opp, dokumenteres og vurderes (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når vi studerer læreplanfeltet vet vi at det er kjennetegnet av kompleksitet der mange spørsmål på ulike nivå reises (Gundem, 2008, Alvestad, 2004). I denne studien er fokus på barnehagens lokalt utarbeidede årsplan. Rammeplanen slår fast at “alle barnehager skal utarbeide en årsplan”, der den enkelte barnehages pedagogiske virksomhet konkretiseres (Kunnskapsdepartementet 2011, s.53). Årsplanen har som funksjon å være et arbeidsredskap for personalet med tanke på “å styre virksomheten i en bevisst og uttalt retning”. (Kunnskapsdepartementet 2011, s.55). Den skal bidra til et aktivt foreldresamarbeid, danne et grunnlag for tilsyn, samt gi informasjon til eiere og aktuelle samarbeidsparter. Videre skal årsplanen være informativ når det gjelder “hvordan barnehagen vil arbeide med omsorg, oppdragelse, lek og læring for å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barns hjem”. Konkretiseringer av lokale kulturbegivenheter, fagområder, barns medvirkning og vurdering er også sider ved årsplanens ulike funksjoner. Årsplanen står i et forhold til så vel rammeplanens intensjoner, lokale kontekster og ulike pedagogiske praksiser. En læreplan som den formelle årsplanen kan omtales som, kan knyttes til flere ulike nivåer: den ideologiske, den oppfattede den formelle, operasjonaliserte og erfarte læreplanen (jf. Goodlad, 1988, Gundem, 2008). I vår studie er det den formelle læreplanen, selve barnehagens årsplan som dokument som studeres.

Rammeplanen angir en retning for hva som skal prege barnehagen som arena for danning for samfunnets yngste borgere. Dannelsbegrepet har fått en økt plass og oppmerksomhet innen både

utdanningsfeltet (Løvlie, 2009, Hansen 2012) og i barnehagesammenheng (Løkken 2007, Løkken og Søbstad, 2011, Broström, 2012, Broström og Hansen 2004, Kvistad 2008, Thoresen og Foss 2010, Skoglund, 2014, Østrem 2008, Pedersen, Engesæter, Haukedal, Hofslundsengen og Fossøy, 2012, Ødegaard, 2012).

I en analyse av de tidligere rammeplanene er danning i den nåværende rammeplanen tydelig framskrevet, og erstatter i stor grad oppdragelsesbegrepet, skriver Pedersen et. al. (2012). De finner videre at læringsbegrepet i større grad enn tidligere relateres til danning, og at dagens rammeplan signaliserer “at de voksne først og fremst skal være tilretteleggere for barnas læringsaktiviteter. Det er barna som skal vise vei” (Pedersen et.al. 2012, s. 213). Danning kan ifølge Løkken og Søbstad (2011, s. 85) forstås som “en personlig prosess som handler om et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og er en forutsetning for meningsdannelse og demokrati”. Vi forstår det slik at oppdragelse tradisjonelt er sett som voksenorientert, passivt og autoritært, og følgelig ble det erstattet av dannelsesbegrepet, som beskrives som barneorientert, åpent, aktivt og demokratisk. Danning er å se som en vedvarende prosess med en normativ målsetning; retten til å være forskjellig, der tilgivelse og solidaritet skal legges til grunn for danning, omsorg, lek og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Skoglund (2014) viser til rammeplanens beskrivelse av danning som både utvikling, læring, omsorg, oppdragelse og sosialisering, men som også rommer “mer enn” dette (Kunnskapsdepartementet 2011, s.15). I et forsøk på å ramme inn danning viser begrepets kompleksitet seg blant annet i at utdanning og danning ikke nødvendigvis er samme sak (Hellesnes 1992). Løvlie (2009, s. 158) sier blant annet at danning beskriver “en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd. Vi kan selvsagt konsentrere oss om dannelsens innhold og metode men det gir lite mening uten klar referanse til individet” (jf. også Klafki, 1998, 2011). I det videre skal vi se nærmere på dannelsesbegrepet og blant annet sette det inn både i en historisk, nåtidig og framtidig sammenheng, der et didaktisk perspektiv inngår.

Dannelsesbegrepet

Begrepet danning er komplekst og har ikke rot i en enhetlig teori. Danning kan derfor ses som et åpent begrep som ikke har et entydig innhold (Ødegaard og Krüger, 2012). I følge Koselleck (2007) er begrepet danning / Bildung et tysk begrep som er vanskelig å finne et tilsvarende dekkende begrep til på andre språk. Det tyske dannelsesbegrepet omstøper betydningen av oppdragelse som tilføres utenfra, til en prosess hvor barnet selv skal tilegne seg verden, og i det ligger det et autonomikrav. Begrepet beskriver en prosessuell tilstand, som hele tiden endrer seg aktivt gjennom refleksivitet.

Dannelsens begrepshistorie kan inndeles i tre hoved etapper; den teologiske, den opplyst - pedagogisk og den moderne etappe (Koselleck, 2007). Til tross for den etappevis inndelingen er det en diakron forståelse av begrepet som ligger til grunn. Det vil si at den andre etappen har med seg innhold fra den første og den tredje trekker på innholdet fra begge de to forutgående etappene. Det er en langsom diakron begrepsmessig framdrift. Ulike tidsepoker, filosofer og teoretikere fra antikken og fram til i dag satt sine preg på dannelsesbegrepets innhold.

Den første “teologiske” etappen har rot i ordet bilde / Bildung som viser til en handling, eller en prosess der noe blir avbildet, et “for-bilde” (Koselleck, 2007 s.17, 18). I den religiøse sammenheng refereres det til “Imago Dei” (Guds bilde), der danning innebærer å la seg danne i guds bilde, med en opprinnelig plan for det enkelte menneske. *Den andre “opplysningstid” - etappen* brakte dannelsesbegrepet inn på et pedagogisk spor. I opplysningstiden ble målet et selvbestemmende menneske med normer som kunne innfris både etisk, sosialt og politisk. Begrepet ble knyttet til humanitet, der danning (som et middel) førte individet inn i kulturen, samtidig som det også var med på å videreutvikle den. I tilknytning til opplysningstidens dannelsesideal kan Rousseau nevnes. I sitt verk Emile formulerte han sine tanker om oppdragelse i frihet uten et formynderskap. Oppdragelsen

skulle være basert på det selvbestemmende barnet sitt samtykke, og skulle følge barnets “natur”. Når barnet klarte seg uten formynderen ble det betraktet som myndig. (Korsgaard og Løvlie, 2003). *Den tredje “moderne” etappen*. Omtaler danning som et moderne grunnbegrep som beskrives både som et resultat av og et svar på opplysningstiden. Danning skulle ta utgangspunkt i det enkelte menneske, og dannelsesprosessen skal legge grunnlaget for selvets virkeliggjørelse. Danning blir primært selvdanning. Men mennesket selvdanning må skje i takt med en ytre påvirkning (Koselleck, 2007). Hvordan danning er blitt forstått i de forskjellige epoker har betydning for hvordan det utmeisles blant annet i dagens barnehagepedagogikk (Løkken, 2007, Løkken og Søbstad, 2011). I denne studien handler det om hvilke diskurser om danning som kan spores i noen valgte barnehagers årsplaner.

I sin kritisk konstruktive teori om didaktikk og danning stiller Klafki (1998) spørsmålet om hvordan mennesket gjennom undervisning får en forståelse av både seg selv og sin omverden? I svaret kommer han med et alternativ til de til to veier som, ifølge ham, har utviklet seg innenfor dannelsesstenkningen: den *materiale* og den *formale*. En material danning legger vekt på det kulturelle innholdet og den effekten det har på personens danning. Formaldanningen, på den annen side, fokuserer på de personlige erfaringer og interesser løsrevet fra innholdet. Klafki argumenterer for en syntese mellom de to, da begge hver for seg er for ensidig, og han kritiserer dem begge for å mangle dialektikk. Klafki (2001, 2011) framsetter den kategoriale danningen eller den tredje vei som en løsning. Med den kategoriale danning utvikler han en dialektisk danningsteori, der danning blir uttrykt som en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med omgivelsene. Den kategoriale tilnærming til danning utgjør mer enn summen av material- og formal danning. Gjennom egen aktivitet kan personen lære noe nytt både om seg selv og den omverdenen som hun/han befinner seg i, skriver Klafki (2011). Skal den *kategoriale danningen* lykkes, avhenger det av om kategoriene treffer noe forbilledlig hos personen (det formale) som forbindes med et ytre kulturelt aktuelt innhold (det materiale). Det er didaktikkens oppgave å identifisere innhold som fremmer den kategoriale danningen. Kategorial danning oppnås ved at barnet tilegner seg kategorier som det kan forstå samfunnet og den kulturen de lever i, samtidig som barnet tilegner seg nye tenke- og væremåter. I denne sammenhengen benytter Klafki uttrykket den dobbelte åpningen: Barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001 s. 192). Til grunn for dette ligger det eksemplariske prinsipp, som innebærer at noe er forbilledlig og derfor viktig for utvelgelse av et innhold som skal formidles til barna, skriver han videre (Klafki, 2011 s. 103). Tidstypiske nøkkelproblem er et begrep, som innebærer at læreren tar opp aktuelle kritiske problemer som er aktuelle i samfunnet som for eksempel spørsmål om demokrati, fattigdom, fred, miljø og bærekraft (Klafki, 2011, Broström, 2012).

Danning omfatter ifølge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver omsorg, lek og læring, men går også ut over dette (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ulike læringsarenaer tilbyr ulike muligheter for læring, og som menneske formes vi av de læringskulturene vi er en del av, samtidig som vi former og påvirker disse (Biesta, 2011, 2014). Læringskulturer beskrives som “the social practices through which people learn” (Biesta, 2011, s. 202). En utdanningspraksis skal fylle flere læringsfunksjoner, og inkludere områder som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering* ifølge Biesta. *Kvalifisering* omhandler kunnskaper, kompetanser, ferdigheter og evner. *Sosialisering* handler om hvordan mennesket gjennom utdanningen blir en del av de eksisterende praksiser, tradisjoner og den sosiokulturelle sammenhengen. Det handler om “å innlemme nykommere i eksisterende ordner”, som Biesta (2014, s.156) uttrykker det. Det handler om hvordan mennesket identifiserer seg med dem. *Subjektivering* dreier seg om personlig utvikling og menneskets frihet. Det har å gjøre med utdanningens virkning på mennesket og bidrar til danning av menneskelige kvaliteter som for eksempel autonomi, identitet og ansvarlighet. Her er det muligheter for både synergieffekter og konflikter ifølge Biesta (2014, s.168). Hva som er pedagogisk ønskelig og verdifullt knyttes til begreper som pedagogisk dømmekraft og klokskap med henvisning til Aristoteles (phronesis) og en

“fornuftsbasert og sann evne til å agere for menneskets godhet”. Vi er her inne på kvaliteter som preger en profesjonell pedagog, der pedagogisk kompetanse, virtuositet og improvisasjon står sentralt og virker sammen. Biesta argumenterer for at vi trenger “en pedagogikk som er mer enn villig til å løpe utdanningens vidunderlige risiko”. Interessant i denne sammenheng er Habermas (1987) beskrivelse av dannelsingsprosessen som en internaliseringsprosess bestående av de tre komponentene; kultur, samfunn og personlighet. Mennesket forholder seg til de tre sammenflettede komponentene, som sammen er grunnleggende for danning gjennom kommunikasjon (Eriksen og Weigård, 1999).

Metodologi

En diskursanalytisk tilnærming

En *diskursanalyse* er valgt med tanke på å spore hvilke ulike diskurser om danning som kommer til uttrykk i årsplantekestene. Jørgensen og Phillips (2013, s. 9) beskriver begrepet diskurs som “en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på”. I følge Foucault (1972, s.49) viser begrepet diskurs til historiske og sosiale fenomen som: “[...] practices that systematically form the object of which they speak”. Sett i relasjon til vår studie innebærer det at de diskursene personalet er skrevet inn i vil virke inn på barnehagens utforming av den pedagogiske årsplanen. En innramming av diskursbegrepet er at: “Discourse is what you can’t see and can’t hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing” (Rhedding-Jones, 2005 s.82). Foucault (1999a) viser til at diskontinuitet og tilfeldigheter bidrar til at diskurser settes i spill. Diskursanalyser avslører ifølge Foucault ikke en menings allmenngyldighet, men den legger snarere for dagen spillet av påtvunget knapphet og en bekreftende makt. Ifølge Fairclough (2012) referer diskurs til både talt og skrevet språk i vid forstand, der språkbruken ses som en sosial praksis. Diskurser forstås som forholdsvis regelbundne sannheter som setter grenser for hva som gir mening. Slik vil makt operere gjennom diskursene, skriver Jørgensen og Phillips (2013). I følge Foucault (1999 a, b) eksisterer makten overalt og den kommer alle steder fra. Den er til stede, utøves, distribueres og transformeres i menneskelige møter, i ulike praksiser og relasjoner. Krüger (1999, s.219) sammenligner diskurser med en tekst som sammenholder innforståtte regler, standarder og tenkemåter som opererer for eksempel gjennom læreren og ”strukturerer og organiserer det hun foretar seg”.

Utvalget

Utvalget i denne studien består av totalt tjue årsplaner fra to større norske bykommuner. Selve grunnlaget for utvalget var en forekomst av danning som begrep i årsplanen, samt en variasjon i eierforhold, bydeler, barnehagens størrelse. Ut fra studiens fokus og problemstilling er et strategisk utvalg valgt der intensjonen videre er å inkludere variasjon og mangfold (Thagaard, 2009). Årsplanene ble hentet ut fra nettet og lagret for videre lesning og analyse. I denne studien er årsplantekestene å se som representanter for sosiale praksiser (Jørgensen og Phillips, 2013). De kan sies å være preget av en dialektikk mellom det sosialt formende og det sosialt konstituerende. Språket, her årsplan teksten, konstituerer alltid på samme tid; sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskaps- og betydningssystemer. Det vil si at identiteter, relasjoner, representasjoner alltid er i spill i ulik grad. Spørsmål blir da for eksempel om diskursene opprettholdes tradisjonelt og konvensjonelt eller om de endres og utvikles på mer kreative måter.

Diskursanalyse

I analysesammenheng ser vi begrepene *dominans*, *diversitet* og *motstand* som relevante fokusområder (Fairclough, 2012). Det første punktet som er dominans innebar i vår studie at vi leste fram og tolket

de diskursene om danning som var dominerende og hvilke som ikke var det. Videre ble diversitet, det vil si variasjoner, omfang og utbredelse av danning i årsplanene løftet fram. Et tredje punkt er motstand for eksempel mot endringer. I denne studien vil det for eksempel kunne dreie seg om danning er utelatt, skrives inn på en stilltiende passiv måte ut fra rammeplanen, eller om det kan leses en søken etter sammenhengende og nye alternativer.

I en diskursanalytisk tilnærming er det diskursen i seg selv man er på søken etter. Analysene sikter ikke mot å finne ut hva mennesker faktisk mener, men analyserer fram hvilke diskurser som kommer fram gjennom den aktuelle teksten. Oppmerksomheten flyttes med det fra hva avsenderne mener (dvs. barnehagens pedagogiske personale gjennom årspandokumentet som her) og over til de kulturelle – og historiske tenke- og handlemåtene som operer gjennom dem når årspanteksten konstrueres. Det er diskursene i seg selv som er interessante. I en diskursanalyse forstås virkeligheten som flytende og foranderlig, i konstant endring og som konstruert gjennom den aktuelle historiske og sosiale konteksten. Diskurser som settes i spill er uløselig sammenvevet med praksis, språk og samfunn, ifølge Foucault (1999b). Når årsplanene utvikles i barnehagen skjer i det i et sosialt felt der ulike diskurser lever side om side og kjemper om både hegemoni og definisjonsmakt. Den pedagogiske virksomheten i barnehagen kan forstås som et ensemble av diskursive praksiser som virker sammen (Krüger 1999). Ved å analysere og forstå barnehagepraksisen som et ensemble av ”praktiserende diskurser”, er å vise fram hvordan regler og tenkemåter gir grunnlag for bestemte didaktiske tilnærminger og handlingsmåter. Diskursene vil komme til uttrykk gjennom hvordan de beskriver barnehagens intensjoner om å bidra til barns danning. Helt konkret studerte og analyserte vi de tekstpartier i årsplanen som omhandler dannelsbegrepet. Etter å ha lest hele årsplanen, studerte og analyserte vi helt konkret de tekstpartier i planen som omhandler dannelsbegrepet. Ved hjelp av sitater fra planene ble diskursene underbygget og eksemplifisert.

Forskningsetikk og kvalitet i forskningen

Forskningsetikk, er viktig å reflektere over i all forskning (Thagaard, 2009). I denne studien, som bygger på årspantekster som i utgangspunktet er både åpne og offentlig tilgjengelige dokumenter, ser vi det likevel som viktig at de blir behandlet konfidensielt. Grunnen til det er at diskursanalysene med bakgrunn i de individuelle årsplanene, er å se som kollektive konstruksjoner som vi som forskere er ansvarlige for. Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og validitet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). Vår redegjøring for analyseprosessen bidrar til transparens i arbeidet. I en diskursanalyse er det en dialog mellom forskere og teksten, og lesning og fortolkning av den. I en kvalitativ studie kan vi si at valideringen handler om en argumentasjon ut fra den aktuelle empiri og teori (Alvesson og Sköldberg, 2011). Resultatene kan slik sett ikke generaliseres, men kan likevel gi interessant kunnskap om temaet (som her er danning i årsplaner). En styrke i denne sammenhengen er at vi er to forskere som kontinuerlig har ført en diskusjon oss imellom. Det er videre viktig å understreke at våre fortolkninger er gjort ut fra et tekstmateriale, årsplanene, som ikke sier noe direkte om pedagogisk praksis. Likevel vil vi argumentere for at årsplanen har en tilknytning til og står i et forhold til pedagogisk praksis.

Resultat og diskusjon av funn

Planene viste variasjoner og; de var kjennetegnet av en stor ytre så vel som indre ulikhet, som for eksempel omfang, disposisjon og form. Diskursene blir illustrerte av tekstutdrag fra årsplanene. De presenteres og diskuteres i lys av relevant teori og forskning. Tall er satt i parentes for identifikasjon av de ulike årsplanene.

Subjektivitetsdiskursen

Subjektivitetsdiskursen omhandler et individuelt perspektiv der selvutvikling og identitet er det sentrale. I tre av årsplanene står dette:

Danning handler om å utvikle evnen til å reflektere over egne handlinger og væremåter (2).

Barnet har egenverdi og er selv aktiv i sin læring og danning (13).

Verdien av at de skal få lov å våge å gjøre egne valg ut fra hva de selv mener er best, ser vi som en verdifull prosess (16).

Slik vi fortolker det som står her, beskrives danning i årsplanene som en livslang prosess som skal bidra til barnets personlige utvikling og autonomi. Årsplanene avspeiler et danningssyn hvor utvikling av personlighet er det sentrale. Dette kan ses i lys av Klafki (1998) sin omtale av den formale danningen, der utvikling av personligheten står i fokus. I disse årsplanene blir danning skrevet fram som en form for selvdanning, noe som innebærer at danning er noe som skjer på barnets premisser. Selvdanning impliserer et syn på barn hvor barna og deres egen aktivitet blir vist tiltro til (Hammershøj, 2006). Barn oppfattes der som subjekt, med et sosialt potensiale som leder dem mot menneskelig kommunikasjon og gjør dem klare til å delta i og lære av de meningsfulle relasjoner til andre (Sommer, 2012).

Av årsplanene fremkommer det videre at barnet gjennom egne valg og egen drift sørger for sin egen danningssprosess. Et perspektiv på danning som er felles for ulike danningsteoretiske tilnærminger er menneskets forhold til seg selv. I utgangspunktet er danning selvdanning, og begreper som knyttes til det er selvbestemmelse, frihet, fornuft og selvaktivering (Slagstad, Korsgaard og Løvlie, 2003).

I en annen av årsplanene sies det at barnehagen skal jobbe kontinuerlig med danning gjennom lek (20). Det å gi barn en mulighet til selvutfoldelse er en verdi som synes å være særlig framtreddende i barnehagens kultur (Gilbrant, 2012). Selvutfoldelsesverdien handler om det å ha anledning til å ha innflytelse, det å velge, kunne utforske og være skapende. Lek blir beskrevet som den fremste arena for å kunne overskride seg selv (Hammershøj, 2006). Øksnes (2008) setter fokus på lekens egenverdi og viser til Gadamer, som knytter leken til danning. Videre skriver Øksnes (2008) at for å lære å kjenne seg selv og danne seg selv må barnet gi seg hen til noe som er større enn en selv. I lek overskrider barnet seg selv ved å være en annen enn seg selv både alene og sammen med andre barn. På denne måten eksperimenterer barna med sine egne danningmuligheter. Leken blir beskrevet som spenning, kaos og en aktivitet der det bare er noe som skjer (Øksnes, 2008 s. 191, 192). Lekens egenverdi kan sies å ha blitt viet mindre oppmerksomhet, enn det tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektivet der lek knyttes til barns læringsutbytte. Det er lek preget av ro og orden det da vises til (Seland 2011, Øksnes, 2010). Det kan stilles spørsmål til om leken som personalet arbeider "kontinuerlig med" blir meningsfull sett ut fra barnets selv? Eller om det er personalet som eier definisjonsmakten over hva som er meningsfull lek, og i hvilken grad den gir barna muligheter for når det gjelder overskridelse og selvdanning. I årsplanene beskriver personalet sin rolle i barnets danningssprosess:

Danning ser vi på som en prosess hvor vi leder og veileder barna til å ta riktige valg (18).

Voksne skal være stillasbyggere for at det enkelte barn skal nå nye ferdigheter (2).

Vi leser her at personalet skal være barnets støttende veileder (jf. Bruner, 1997). De skal støtte opp om og skape vilkår for barns selvdanning. Å være veileder for barn i danningssprosessen kan knyttes til Klafki (1998) sin tese om sammenhengen mellom undervisning og læring som en interaksjonsprosess.

Med støtte fra pedagogen skal barnet gradvis tilegne seg selvstendig erkjennelse og erkjennelsesformer som muliggjør refleksjon, aktiv analyse og stillingstagende til den samfunnsmessige virkeligheten. Klafki (1998) skriver videre at utdanningens allmenne mål er blant annet å hjelpe barna til å utvikle selvbestemmelse, solidaritet og medbestemmelse. Det er målsetninger som representerer kategorial danning innenfor enhver tid. Samtidig forutsetter det en planlegging som er åpen med rom for barnas innspill. Slik blir det didaktiske arbeidet og undervisningen en sosial prosess som avspeiler både pedagogens og barnas perspektiver og virkelighetsforståelse (Klafki 1998, s. 311-312). I en av årsplanene står det at:

Danning betyr å forme noe, å hjelpe et menneske til å danne seg selv. For at danning skal få grobunn skal barnehagen skal legge til rette for rom for individualitet (14).

Danning handler om å danne seg selv ut fra indre muligheter og forutsetninger, og om det ytre, det å bli formet av noen til noe. Et sitat fra en annen årsplan viser til danning som en gjensidig interaksjonsprosess mellom barnet og miljøet:

Ett barn som med støtte og nærhet utvikler sin danning i gjensidig samspill med omgivelsene. Ikke ett mer eller mindre passivisert barn som vi "oppdrar" i en form for "oppdragelse" (9).

Slik vi leser og fortolker disse sitatene skaper de et bilde der barnehagelæreren og medarbeiderne har en målsetning om å finne en balanse som støtter barnet i selvstyrte prosesser, og i det forhåndsbestemte innholdet som barnehagen formidler. I følge Klafki (1998, 2001) dreier den kategoriale danningen seg om å finne det fundamentale og det elementære i det fagligkulturelle innholdet og knytte det til personens personlige erfaringer. Med danning som overskrift knyttes medvirkning til dette begrepet i årsplanene:

Medvirkning i barnehagen handler om å gi barna mulighet til å påvirke sin egen hverdag og livet i barnehagen. Det enkelte barn har innflytelse både på hva som skal skje og hvordan det skal gjøres (15).

Slik vi leser dette blir medvirkning sett på som en del av barnets individuelle dannelsingsprosess, uten at det blir særlig utdypet. Moss (2012, s. 144) viser til at valg ikke bare må knyttes til individuelle valg i tråd med den liberale markedsmodellen, men også om det kollektive, der verdier som respekt for mangfold, anerkjennelse av multiple perspektiver og kritisk tenkning er sentrale dimensjoner knyttet til demokrati. Barnehagefeltet står imidlertid i dag under press fra den globale markedsorienteringen, som krever entydige, klare og rette svar. I sitatene overfor leser vi at barns innflytelse skal komme fram i den pedagogiske virksomheten, noe som er av betydning i dagens komplekse markedsorienterte samfunn (Kjørholt og Seland 2012).

Felleskapsdiskursen

Felleskapsdiskursen dreier seg om relasjonelle perspektiver, felleskap, samfunn og kultur. Som sitatene nedenfor viser til, knyttes danning i årsplanene også til det prosessuelle og mellommenneskelige samspillet:

Danning har med samspill med mennesker og samfunnet rundt oss å gjøre. Barn må læres hvordan dette samspillet virker. Det får de gode muligheter til i barnehagen. Her erfarer de for eksempel gode og mindre gode (hensiktsmessige) måter å få kontakt med andre. De lærer å

bruke språket aktivt i samspill. De lærer å ta hensyn til andre, og de får kjenne på og satt ord på følelser (12).

For at danning skal få grobunn har vi satt opp flere punkt som barnehagen skal legge til rette for: Disiplin og trygge regler. Alvor foran voksenlivet (14).

Vi leser og fortolker dette som knyttet til barns danning og læring av sosialt samspill, der både positive og problematiske opplevelser og erfaringer trekkes fram. Videre er en aktiv bruk av språket og det å kjenne på og gi uttrykk for følelser trukket fram.

Danning ses videre i en sammenheng med omsorg i disse årsplanene:

Omsorg i NN barnehage handler om trygge tilstedeværende voksne, som er i stand til å /.../ skape gode relasjoner mellom voksen - barn og barn – barn. Barna skal lære både å gi og ta imot omsorg (18).

Når barn er i konflikt med hverandre skal vi voksne hjelpe og støtte barna til å finne en løsning på konflikten, som alle parter er fornøyd med (3).

Samspillet i barnehagen krever at det finnes normer og regler som barna lærer, og som gjør at det kan fungere for fellesskapet i barnehagen. Årsplanene refererer også direkte til lovens formålsparagraf og rammeplanen, som denne gjør:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (18).

Planen viser direkte til det kristne verdigrunnlaget, men begrepene har også konnotasjoner til andre religioner enn den kristne (jf. Ødegård og Krüger, 2012). Årsplanene viser til at danning er knyttet til kulturelle markeringer, høytider og tradisjoner:

Vi fremmer danning gjennom at: Vi belyser kristne og humanistiske verdier gjennom markering av høytider og tradisjoner. /.../ Vi gjør oss kjent med ulike lands kultur, tradisjoner og religion (8).

Vi leser dette i lys av Oftedal Telhaug (2013, s.62) der han skriver at det er et spenningsforhold i debatten om den norske barnehagen som handler om den skal være en kulturformidler eller en institusjon der barna selv skaper og utvikler sin kunnskap gjennom deltakelse og kommunikasjon. Her leser vi det slik at forholdet mellom hva som er barnehagens og hjemmets verdigrunnlag settes i spill. Det kan se ut som at politikerne har villet beholde en heller tradisjonell verdiforankring, knyttet opp mot menneskerettighetene og idealet om likeverd. Et aspekt ved dette er den kristne tradisjonens hegemoni i barnehagens verdigrunnlag og det flerkulturelle samfunnet barnehagen i dag er en del av.

Danning til demokratiske medborgere inngår også som tema i årsplantekstene:

Danning skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag og legge grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (6).

Barnehagens verdier trekkes her fram i forbindelse med barns egne muligheter til å være aktive deltakere i et demokratisk samfunn. I et demokrati inngår etiske verdier, der selvutfoldelse i samspill

med det å vise hensyn til andres behov for å bli tatt på alvor står sentralt (Eriksen og Weigård, 1999, Habermas, 1987, Gilbrant, 2012). Det er to prinsipper i tilknytning til en demokratisk utøvelse; folket styrer over kollektivet, og alle har like rettigheter. Ansvarlig borgerskap i barnehagen impliserer at barna både skal tilegne seg (lære, utvikle) og kommunisere (utøve, vise) normer, verdier, holdninger og ferdigheter i praksis. I den norske barnehagetradisjonen står demokratiet sentralt uttrykt i dagens rammeplan. Demokrati inkluderer deltakelse, medvirkning, dialog, tillit og valg, ifølge Moss (2012, s. 144).

Vi leser videre at danning foruten de sentrale grunnlagspørsmålene også knyttes til noen kultur og fag i form av innholdsområder, som for eksempel musikk, språk, natur og miljø. I en av årsplanene leser vi at:

Danning /.../ Vi skal løfte frem det ”musiske menneske.” Ta vare på barns undring og tanker. Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse, gjennom kreativitet og lek. La følelser, sanser og kropp får en naturlig plass i samspillet med den kognitive utviklingen (5).

Slik vi tolker det er personalets intensjoner at barna møter et kulturelt innhold som skal få innflytelse på barnets danning. Her skrives det musiske, det emosjonelle, kroppslige og kognitive inn i en bredere sammenheng og en større helhet (Klafki, 2001, 2011, Biesta, 2014). Noen av årsplanene har skrevet fram bærekraftig utvikling i tilknytning til danning, som denne:

Vi vil også gi barna en begynnende forståelse for bærekraftig utvikling /.../ Barn 5 – 6 år: Den bærekraftige utvikling. Jobbe med temaet “å ta vare på hverandre, naturen og miljøet” /.../ Barn og voksne sorterer avfall, passer på at lys blir slukket i rom som ikke er i bruk og kaster ikke brett i naturen. Vi snakker med barna om hvorfor dette er viktig (3).

Det vi leser og fortolker her, er at det ligger et ønske om en bevisstgjøring av barnas ansvar både for seg selv, for andre og for miljøet rundt dem. Danning knyttes her til ulike kunnskapsområder. Begrepet transformasjon beskriver dannelsingsprosessen som en overgang til noe nytt både for barnets opplevelse av seg selv, og av sin omverden (Løvlie, 2003, Løkken og Søbstad, 2011 s. 89). Dette gir assosiasjoner til Klafki (1998) sin dialektiske kategoriale danning, der danning beskrives som en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning med omgivelsene. Et innhold bør være her og nå, fremtidsorientert, og omfatte aktuelle tidstypiske nøkkelbegrep, der for eksempel globale aspekter som miljø og økologi, demokrati og menneskerettigheter inngår. I dette ligger det at man ikke sammen bare for at være sammen, men man er sammen om noe, og for noe (Broström, 2012).

Avslutning

Problemstillingen i vår studie er hvilke diskurser om danning som kan spores i et utvalg årsplaner. Det var interessant at i noen av årsplanene vi leste var ikke dannelsesbegrepet skrevet inn eksplisitt. I analysen avdekket vi to dominerende diskurser: *Subjektiveringsdiskursen* med fokus på barnas selvdanning, og *felleskapsdiskursen* med fokus på det kollektive og på fellesskapets kultur og verdier. Det ligger som vi har vist, noen interessante spenningsforhold både innen og mellom de to diskursene, og det er en kompleksitet som trer fram i tilknytning til dannelsesbegrepet. Resultatene viser til at dannelsesbegrepet framstår som utfordrende i barnehagenes fortolkning og konkretisering i årsplanene. Dette kom blant annet fram gjennom en relativt direkte sitering av barnehageloven og rammeplanen i årsplanene. Ut fra vår lesning kan det se ut til at dannelsesbegrepet i barnehagenes årsplaner, inneholder både ulike tidligere epoker og danningsstradisjoner. Vi syntes også å lese at

subjektiveringsdiskursen var noe mer gjennomgående og utbredt enn felleskapsdiskursen. Ser vi nærmere på felleskapsdiskursen var sosialisering og til dels også noen samfunnsperspektiver mer framskrevet enn hva de kulturelle, faglige og kvalifiserende perspektivene var. Forskning om danning ser vi som et interessant område å studere nærmere, for eksempel knyttet til årsplanenes implementering i pedagogisk praksis.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.) Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (1988). *Ei analyse av årsplanar i barnehagen. - Kva bestemmer innhaldet og utviklinga av årsplanane?* Oslo: Skriftserien nr 1/88, Barnevernsakademiet.
- Alvestad, M. & Nordvik, G. K. (1993). *For alle vet... Årsplanarbeid i barnehagen - førskolelæreres oppfatninger*. Rapport nr.1. Stavanger: Skriftserien, Stavanger Lærarhøgskole.
- Alvestad, M. (2001). Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Göteborg studies in educational sciences 165, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvestad, M. (2004). Årsplanar i barnehagen: Intensjonar og realitetar i praksis? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 89 –101.
- Biesta, G. (2011). From learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199-210. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation? *Nordisk barnehageforskning* 11 (5), 1-14.
- Broström, S. og Hansen, M. (2004). *Pedagogik: Mangfold og muligheder*. Danmark: N.W. Damm.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, O.E. og Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fairclough, N. (2012). *Kritisk diskursanalyse*. (1. utg.) København: Hans Reizelts forlag.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1999a). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Oslo: Pax Forlag.
- Foucault, M. (1999b). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Gilbrant, R. (2012). Verdier i barnehagen. I T. Vist og M. Alvestad. (Red.) *I Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. (s. 216-238). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. (1988). What some Schools and classroom Teach. I J.R. Gress & D.E Purpel (red.). *Curriculum. An Introduction to the field*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E.L. Dale, (Red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 79 – 103). Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, bd. 2. Boston: Beacon Press.
- Hammershøj, L.G. (2006). Det lille selvdannende menneske. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift* Vol.67, 3:60-67.

- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag – med utgangspunkt i Gadamer's syn på sandhed og erfaring. I *Norsk filosofisk tidsskrift*, vol 47, nr 3, 208-220.
- Jørgensen, W. M. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørholt, A.T. & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Bazaar: Freedom of Choice and New Forms of Regulation. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.). *The modern child and the flexible labour market early childhood education and care*. (s. 168-185). London: Palgrave Macmillan.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical - Constructive Didaktik. I B.B. Gudem & S.Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 307-327). New York: P. Lang.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E.L. Dale (Ed.), *Om utdanning. Klassiske tekster*.(s. 167-203). Oslo: Gyldendal
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. (3.utg.) Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, L. og Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, L.Korsgaard, L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s. 9-36). Oslo: Pax - forlag
- Koselleck, R. (2007). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. I *Slagmark – tidsskrift for idehistorie* nr. 48. (s.11-48), Århus: Aarhus Universitet.
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I Nordkvelle Y., Haaland Ø. , N. Kaland, A.R, Lossius, L. Monsen, B. Overland , E. Støfring, H.Thuen & B. Struijk (Red.), *Pedagogikk - normalvitenskap eller lappetepe?* (s. 219 – 225). (Rapport 7/1999). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 05, 388-399.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser og M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*, (s.119-132) Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K.M. Hoås, S. Mørreaunet, F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 83-92) Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). „Teknokonturell danning“ I R. Slagstad, L. Korsgaard, L. Løvlie (Red.) *Dannelsens forvandlinger*. “ (s. 347-371). Oslo: Pax forlag.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad (red.). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilign fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*. (s. 28-38) Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Moss, P. (2012). Governed Markets and Democratic Experimentalism: Two Possibilities for Early Childhood Education and Care. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup, J. (Red.). *The modern child and the flexible labour market early childhood education and care*. (s. 128-149). London: Palgrave Macmillan
- Oftedal Telhaug, A. (2013). Norsk barnehage i et historisk perspektiv. I Kvello (37-65). *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pedersen, L., Engesæter M., Haukedal K.S., Hofslundsengen, H. & Fossøy, I. (2012). Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. *FOU i praksis*. 2012 conference proceedings: 206-2015, Trondheim: Akademisk forlag.
- Rhedding-Jones J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New*

- Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sataøen, S. O. (2011). Ny revidert rammeplan for barnehagen- forvirrende lesning. *Barnehagen. Tidsskrifte for barnehagefolk*. Oslo. Senter for barnehageutvikling.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skoglund, R.I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kann danningens „ mer enn“ være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr.01: 37-48.
- Skjæveland, Y, Buaas, E. H. og Moen, K. H. (2012). Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. *FOU i praksis*. 2012 conference proceedings, (s. 240-248) Akademika forlag Trondheim.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. og Foss, E. (2010). Danningens vei til barnehageloven. *Prismet*, 2, 111–122.
- Ødegaard, E.E. (2012). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E.E. og Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena – sosialepistemologiske perspektiver. I E.E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena*. (s.19-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. *Dialog, fest og dannelse*. I *Barn* Nr 03, 75–88.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. (PhD avhandling) Universitetet i Oslo.