

Samme intensjon om ”barnets beste”, men ulikt formidlet synene på barn og barndom i Russland og Norge?

*Komparativ dokumentanalyse av russiske og norske
barnehageplaner med formål å forstå hvordan de
formidler synene på barn og barndom*

Masteroppgave i PED5300
Våren 2010
Alina Koubassova



Masteroppgave i pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

23.08.2010

Sammendrag av masteroppgaven i allmennpedagogikk

TITTEL:

SAMME INTENSJON OM "BARNETS BESTE", MEN TO ULIKT FORMIDLET SYNENE PÅ BARN OG BARNDOM I RUSSLAND OG NORGE?

Komparativ dokumentanalyse av russiske og norske barnehageplaner med formål å forstå hvordan de formidler synene på barn og barndom

SKREVET AV:

ALINA KOUBASSOVA

Eksamen

I allmennpedagogikk

Semester

Høsten 2010

STIKKEORD

Syn på barn og barndom, "barnets beste" prinsippet fra FN Konvensjonen, livslange læringsperspektiv, fornyelses perspektiv, sammenheng mellom lek og læring, oppdragelse og omsorg i helhetlig perspektiv, voksnes rolle i tilrettelegging av barnas samspill og læringsaktiviteter, barnehagekode, plan for barnehage, pedagogisk grunnsyn, vitenskapelig grunnlag, barnehagetradisjon, didaktisk tradisjon, didaktisk modell, didaktiske kategorier, bevisstgjøring av grunnsyn, formidling av "samfunnets samlede" syn på barn og barndom i barnehageplaner på det formelle nivå

Goodlads begrepteori, "sanksjon" og "kunnskap": "tradisjonsbundet og forskningsbasert", beslutningsnivåer, didaktiske kompetanse, didaktiske forutsetninger, substansielle, sosiopolitiske, yrkes- profesjonelle områder, politiske, ideologiske og didaktiske aspekter, analyseskjema

Sammendrag

Problemområdet

Temaet for oppgaven er veldig sammensatt og berører flere ulike perspektiver og teorier som belyser problemstillingen. Tittel på forsiden gir generell forestilling om tema. Det er flere perspektiver og teorier som jeg har tatt med, derfor trengs det nærmere presisering og avgrensning av oppgavens fokus. Tittelen peker i retning av analyse av syn på barn og barndom i russiske og norske utdanningsdokumenter for barnehage ut fra deres egne sosiopolitiske barnehagekontekster og i lys av læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver. Allerede her i formulering av tema på forsiden viser jeg kort til avgrensning i oppgaven. Nivået dokumentene befinner seg på viser til fokus for valg av perspektiver og metodiske tilnærming for analysen. Dette fokus og valg av relevante teorier er basert på oppgavens problemstilling og avgrensning til det formelle analysenivået. Det gjør analysen konkret og presis, men viser kun til ”samfunnets samlede” grunnsyn på barn slik det kan tolkes ut fra dokumentene i barnehagene i begge land.

Dette er aktuelt for flere aktører og på flere nivåer innen barnehagesektorene. Det har mest betydning på samfunnsnivået, generelt sett på hvordan de barna som bruker barnehage som pedagogisk tilbud for familier, selv om det vil være forskjeller på personlig nivå. De målsetningene og innholdsvalg som formidles er ulikt formulert, men viser lignende intensjon om å sikre ”barnets beste” muligheter innen den livslange lærings perspektiv i barnehagen som 1. ledd av utdanningssystem. Livslange lærings perspektiv er overordnet perspektiv i oppgavens tolkningskontekst. Hensikten med denne oppgaven har nettopp vært å synliggjøre de ulikhetene i forståelse og formidling av ”barnets beste” prinsippet i sine dokumenter for barnehagesektor ut fra dette perspektivet. Begge lands grunnsyn ble preget av det prinsippet. Jeg har fokusert på å se om synene på barn som er så ulikt formulert, mulig ved nærmere analyse, er mer like om sine generelle intensjoner og helhetlige tilnærmingen på barn enn det ser ut med første øyekast.

Metodiske perspektiver

Ut fra oppgavens tema, fokus og avgrensning er det naturlig at hovedmetoden er en komparativ dokumentanalyse av utdanningspolitiske dokumenter for barnehage i Russland og Norge. De naturlige ulikheter som skyldes deres egne sosiopolitiske kontekster gjorde plandokumentene noe ulike på flere områder. Denne konteksten og samtidsperspektiv ligger til grunn for analysen og forklarer ulike måter å formulere synene på barn ut fra deres sosiopolitiske forutsetninger. De betingelsene eller kontekstene for analysen er så ulike at jeg måtte prioritere enkelte kriterier for å avgrense sammenligning på en rettferdig måte og unngå at det ikke skulle bli for stort. I den

prosessen har jeg tatt hensyn til ulike påvirkingsforhold i Russland og Norge og konstruerte analyseskjema slik at begge planene har blitt analysert ut fra samme kriterier. Min tokulturelle bakgrunn gir mulighet å finne sammenligningsbære kriterier for å sidestille punkter som belyser problemstillingen på best mulig måte. Det russiske programmet er mindre kjent her i landet og derfor forklarer jeg litt mer flere momenter fra russiske barnehagekontekster parallelt med mer kjente aspekter innen den norske konteksten. Jeg har valgt å bruke Goodlads begrepsteori både innen avgrensning og for å strukturere analysen og finne sammenligningskriterier. Kriteriene var brukt for å utarbeide analyseskjema. Enkelte kriteriene var nedprioritert på grunnlag av deres relevans og evner å belyse forskjeller i formidling av synene på barn. Begge planene var analysert ut fra deres egne sosiopolitiske barnehagekontekster og samme analyseskjema med kritisk blick og i lys av norske læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver. Parallelt var også russiske tilsvarende teorier vist til for å vise forskjeller mer tydelig. De teoretiske perspektivene var brukt både for å sette opp hoved- og delkriterier for analyseskjema og stille relevante spørsmål innen hvert kriterium i skjemaet. De var også brukt for å drøfte relevante forskjeller.

Dokumentanalyse som metode i komparativ perspektiv satt premisser og gitt analytiske verktøy. Metoden hjalp meg å løse problemene ved analytisk karakter i måter å tolke politiske tekster. Jeg har også brukt noen av teknikker fra teksttolkning som helhets- og delanalysen for å få helhetlig forståelse av de to tekstene. Den første handler om meningsanalysen for å få helhetlig oversikt over plandokumentene, mens den andre handler om innholdsanalysen for å se språklige formuleringer og strukturelle deler av planene. Jeg vekslet mellom de to teknikkene for å se samsvar mellom helhetlige bilde tekstene har gitt i forhold til analysen av formuleringer innen de didaktiske kategoriene. Mest relevant var kategori - målsetninger, herfra tolket jeg uttrykk om syn på barn og barndom. Samtidig sidestilte jeg to helhetlige, didaktiske tenkninger som var relevante for å forstå helhetlige tilnærming og rammene for tolkning og realisering av planene på lavere beslutningsnivåer. Den generelle delen i begge barnehageplanene har gitt meg svarene på de viktigste spørsmålene.

Kilder

For å kunne svare på problemstillingen, har jeg brukt ulike typer kilder: både primære og sekundære. Metode i oppgaven er dokumentanalyse av to dokumenter for barnehage, derfor de to plandokumentene for barnehage: rammeplanen og programmet (begge utgitt i 2006) er mine primære kilder. Noen av andre overordnede dokumenter som vises til deres status og funksjoner er også brukt som primære kilder i den grad det relevant i forhold til tema. Noen av de dokumentene er på russisk og finnes på russiske nettsider. De kan være både som primære kilder

som overordnet regulerer barnehagevirksomhet i Russland og som sekundære når de reflekterer vitenskapelig forskning, bruker de data for å sette statlige standarder for utforming av nye programmer for barnehage.

Det teoretiske grunnlaget består av teorier om læreplanfelt, didaktikk, om lek, om barnehage og dens egenart. De teoriene er både fra norske fagbøker og russiske kilder blant annet nettsider om nyeste sosiopolitiske situasjon i Russland. Generelt sett har jeg brukt norske faglige teorier, men i tillegg har presentert også russiske teorier eller perspektiver om samme punktet, men som er tilpasset og presentert litt annerledes i russiske førskolepedagogiske faglige bøker. Det viser betydning av å ta hensyn til ulike sosiopolitiske kontekster som overordnet påvirket teoretiske perspektiver innen læreplanforståelse og didaktiske teorier. De bøkene om førskolepedagogiske og læreplanteoretiske perspektiver er mine sekundære kilder. Ofte gir de eksempler fra selve planene eller lovene eller andre mer praktiske nivåer der det er aktuelt.

Andre type sekundære kilder jeg brukte i analysen og for min egen drøftning var andre pedagogenes meninger og tolkning av de utvalgte analysetekstene, mest den norske rammeplanen. Fokuset varierte i de bidragene og var preget av kulturelle forskjeller. De norske artikler handlet om vid handlingsfrihet av tolkning av det politiske språket. Det brukte jeg for å styrke mine tolkninger av norske rammeplanen. Jeg brukte lignende tankemåte for å analysere selve det russiske programmet på tilsvarende måte grunnet mangel på lignende tolkninger, meninger om programmet. Russiske bidragene brukte jeg i mindre grad. Oversettelse var enten direkte ord for ord eller kontekstuell grunnet ulikt innhold og vektlegging i viktige kulturelle og pedagogiske begreper.

Hovedkonklusjoner

Fokus i tema og aktuelle problemstillinger i oppgavens komparative analyse avgrenset både forskningsprosess og resultater for undersøkelsen. Avgrensning til analyse av planene på formelle nivå har visst andre forskjeller enn forskning på lavere praksis nivåer. Det innebærer at de synene som var analysert viser bare hvordan og hvilke av de samfunnspolitiske (ideologisk-politiske) ideer kom til uttrykk i de nasjonale, skrevne planene. På den måten er resultatene gyldige kun på sitt sosiopolitiske beslutningsnivå. Realisering av planene i praksis, meninger og holdninger av aktører på lavere beslutningsnivåer kan vise til andre forskningsresultater i forståelse av syn på barn. Analyse av grunnleggende ideer bak de synene (helhetlig syn og humanistisk syn på barn) har vist at de uttrykk av synene på barn er generelt sett like i sin

intensjon for ”sikre barnas beste” oppvekst, men formuleringer om dette er samfunnsmessig betinget, brukt ulike begreper og på to ulike språk.

Uansett de ideologiske forskjellene i utformingsmåten, egne pedagogiske tradisjoner og didaktiske prioriteringer nærmer planene seg hverandre eller mot midten fra sine ytterpunkter. De generelle tendenser er spesielt tydelig etter begge land ratifiserte FNs konvensjon om barns rettigheter. Konvensjonen påvirket flere områder ved barns liv, men her i for oppgaven spesielt aktuelt dets prinsippet om ”barnets beste” som var tolket og brukt ulikt blant annet i egne dokumenter for barnehagesektor. Endringer og nye tendenser etter 1989 for barnehage preget realisering av dette prinsippet i begge land i de nye dokumentene for barnehage. Denne felles overordnede påvirkningen gjorde planene mer like, selv om dette er formidlet med ulike begreper og med ulike detaljeringsgrader. Begge de nye planene viser generell tendens til å se barn som subjekter og barndom som fase med egenverdi i livslange læringsperspektiv. Det er felles grunnlag i utviklingspsykologisk forskning, men ulike tradisjoner i å legge vekt på de dataresultater i konkret didaktisk planlegging.

Begge planene har funnet balansegang i holdninger og barn og deres barndom. Voksnes aktive tilretteleggende rolle har blitt mer viktig i Norge ut fra sin holdning om barndom som ”fri fra voksnes styring” periode. Derimot er voksnes tilretteleggende rolle blitt mindre dominerende og formidlende i Russland, vises tendenser mot endring av tradisjonell holdning om barndom som ”å forberede til livet” periode til friere barns livsvilkår. Viktighet for ”å ruste” barn for livet senere, skoleforberedelse er like aktuelt i begge land. Samtidig er det aspektet mer balansert med å ta være på barndommens erfaringer og opplevelsene. Det er lignende generelle tendenser i den balansegang, men litt ulike formuleringer om hvordan dette uttrykt og kan bli tolket ut fra de ”sammensatte” formuleringer. Uansett forskjellene i handlingsrommet de dokumentene setter for barnehage personalet, er lignende intensjoner om å sikre ”barnets beste” vilkår i livslang læringsperspektiv.

Forord

Arbeid med oppgaven var tidskrevende og er endelig er avsluttet. Det var en spennende prosess full av utfordringer og endring av personlige meninger. Min tokulturelle bakgrunn og interesse for tema har både hjulpet meg til å tenke objektivt og iblant hindret meg å bli kritisk mot egne subjektive synspunkter. Gjennom hele arbeidsprosessen er mine subjektive holdninger å måtte bli vurdert kritisk for å bli sammenlignet på mest mulig rettferdig grunnlag. Den viktigste erfaring var å lære og å ha åpent sinn for å kunne se fordeler og ulemper ved begge lands utdanningspolitikk. Det mest spennende oppdagelse var å forstå betydning på globale tendenser. Paradoksalt nok etter flere år med tolkning og analyser for å forstå forskjeller i syn på barn, fant jeg ut at de er egentlig ganske like tross alt så ulike sosiopolitiske kontekster.

Jeg takker alle mennesker som hjalp meg å komme i mål med skriving og analyseprosessen. Først og fremst min veileder Britt Engelsen som fra starten hjalp med gjennom alle fasene i skriving, for hennes tålmodighet og gode råd om stadig forbedringer av innhold og strukturering av oppgaven. En generell takk til flere personer på fakultet som ga meg råd og inspirasjon til å fortsette når jeg følte meg låst i skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som både ga støtte for å opprettholde motivasjon og ga konstruktiv kritikk for å forbedre teksten.

Jeg kunne ikke forestille meg å få så generell forståelse av temaet som jeg har fått gjennom den lange skriveprosessen da jeg engasjerte meg for temaet for første gang. Det har åpnet større perspektiv på valgte temaet enn jeg muligens har fått til å formidle i denne type oppgave. Jeg er lettet over å bli ferdig og starte prosess for å finne spennende jobb innen barnehage sektor. Forhåpentligvis vil jeg kunne bidra med min tokulturelle forståelse av temaet for å løse aktuelle problemer i norsk barnehage virksomhet.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag av masteroppgaven i allmennpedagogikk</i>	III
<i>Sammendrag</i>	V
<i>Forord</i>	IX
<i>1. Innledning</i>	1
<i>1.1 Presentasjon og aktualisering av tema i oppgaven</i>	1
<i>1.1.1 Eksisterende forskning på felt</i>	3
<i>1.1.2 Avgrensning og presiseiring av hovedperspektiver</i>	5
<i>1.1.3 Problemstillingen</i>	7
<i>1.2 Metodetilnærming i oppgaven</i>	8
<i>1.3 Begrepsavklaringer</i>	10
<i>1.4 Bakgrunnsopplysninger</i>	13
<i>1.5 Oppgavens oppbygning</i>	15
<i>2 Forutsetninger for analysen</i>	17
<i>2.1 Valg av teoretiske og metodiske tilnærmingen</i>	17
<i>2.2 Goodlads teori og barnehageperspektivet</i>	19
<i>2.2.1 Institusjonelle perspektivet eller barnehagekode</i>	21
<i>2.2.2 Samfunnsideologisk perspektiv eller Goodlads områder</i>	23
<i>2.2.3 Politisk perspektiv eller Goodlads nivåer</i>	29
<i>3 Det sosiopolitiske området</i>	33
<i>3.1 Ideologisk-politisk teoretisk grunnlag</i>	33
<i>3.2 Det politiske aspektet</i>	34
<i>3.2.1 Rangordningen i læreplaner</i>	35
<i>3.2.2 Læreplaner som politiske og institusjonelle tekster</i>	37
<i>3.2.3 Læreplaner som utdanningspolitiske og pedagogiske styringsdokumenter</i>	44
<i>3.2.4 Læreplan som forslag - pedagogens kompetanse</i>	54
<i>3.2 Det ideologiske aspektet</i>	60
<i>3.2.1 Tradisjonsbundet kunnskap</i>	61
<i>3.2.2 Forskningsbasert kunnskap</i>	67
<i>3.3 Konklusjon og oppsummering</i>	70
<i>4 Det substansielle området</i>	71
<i>4.1 Didaktiske forutsetninger</i>	72
<i>4.2 Mål som didaktisk kategori</i>	74

4.3	<i>Innhold som didaktisk kategori</i>	76
4.4	<i>Arbeidsmåter som didaktisk kategori</i>	79
4.4.1	<i>Bruk av lek I barnehagen</i>	82
4.4.2	<i>To ulike teorier om lek</i>	83
4.5	<i>Oppsummering</i>	85
5	<i>Metodiske perspektiver</i>	87
5.1	<i>Kvalitativ tilnærming innen komparativ forskning</i>	88
5.1.1	<i>Fordeler og gyldighet for dokumentanalyse som metode</i>	89
5.1.2	<i>Tokulturell perspektiv på dokumentanalyse av barnehageplanene</i>	90
5.2	<i>Komparativ dokumentanalyse som metode</i>	91
5.2.1	<i>Dokumentanalyse som metodisk tilnærming</i>	92
5.2.1	<i>Delanalysen og helhetsanalysen</i>	93
5.2.2	<i>Komparativ dokumentanalyse som metodisk tilnærming i oppgaven</i>	96
5.3	<i>Formidling av resultater</i>	99
5.2.3	<i>Kriterier i analyseskjema</i>	100
6	<i>Presentasjon og drøftning av empiriske resultater</i>	104
6.1	<i>Presentasjon av resultater i sammenligningsanalysetabell</i>	104
7	<i>Drøftning om ulike syn på barn, men samme intensjon</i>	117
7.1	<i>Overordnede perspektiver for drøftning</i>	117
7.2	<i>Diskusjon om hvorvidt planene formidler ulike syn på barn og barndom eller handler det bare om ulike formuleringer innen samme livslange læringsperspektivet?</i>	121
8	<i>Avslutning og konklusjon</i>	135
	<i>Litteraturliste</i>	137
	<i>Vedlegg</i>	142
	<i>Tabell 1 Påvirkningsforhold ut fra Goodlads teori og didaktiske forutsetninger</i>	20
	<i>Tabell 2 Sammenligningsanalysetabell ut fra mitt konstruerte analyseskjema og spørsmål innen hver av analysekriterier i det.</i>	104
	<i>Tabell 3 Oversiktstabell om tradisjon og fornyelse hos de to land barnehagekontekster</i>	119

1. Innledning

Temaet for oppgaven er veldig sammensatt og berører flere ulike perspektiver og teorier som belyser problemstillingen. Tittel på forsiden gir generell forestilling om tema. Det er flere perspektiver og teorier som jeg skal ta med, derfor trengs det nærmere presisering og avgrensning av oppgavens fokus. Tittelen peker i retning av analyse av syn på barn og barndom i utdanningsdokumenter for barnehage i Russland og Norge ut fra deres egne sosiopolitiske landets kontekster gjennom bruk av norske og russiske læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver. De russiske teorier innen de to perspektivene var relevante for å belyse forskjeller som begrunnes ut fra ulike sosiopolitiske kontekster og to litt ulike tenkemåter om samme begrep.

Analyse av syn på barn slik det er formidlet i dokumenter for barnehage er en omfattende oppgave. Det krevde at jeg måtte ta hensyn både til den sosiopolitiske konteksten i begge landene og de forutsetningene for analyse som de politiske dokumentene for barnehage har satt for analysen innen det komparative perspektivet. Analysen er begrenset til de uttrykk av syn på barn som er faktisk kommet inn i begge lands nasjonale utdanningsdokumenter for barnehage. Allerede her i formulering av tema viser jeg kort til avgrensning i oppgaven. I aktualisering av tema nedenfor presenterer jeg først generelle perspektiver på tema, så avgrenser fokus ut fra Goodlads begrepteori som avspeiler sammenhenger innen læreplanforskning og didaktiske teorien, deretter utdyper mine overordnede perspektiver for oppgave.

1.1 Presentasjon og aktualisering av tema i oppgaven

Oppdragelse og læring i førskolealder har primært vært mer forbundet med familiens funksjon. Barnehagens rolle som institusjon for barn var mindre viktig som lærings- og oppdragelsesarena, men hadde andre viktige funksjoner i samfunnet. Barnehage som institusjon eksisterte i lenge periode før staten begynte å styre institusjons virksomhet gjennom lover, planer og andre dokumenter. Tradisjonelt regulering av sektor var mindre politisk og samfunnsstyrt av konvensjoner, lover, planer både på nasjonalt og internasjonalt nivå, men mer preget av egne ideologiske grunnsyn om barn (både pedagogiske barnehagetradisjoner og teoretiske vitenskapelige grunnlag) innen begge landets sosiopolitiske barnehagekontekster. Begge deler av grunnsynet var lagt litt ulikt vekt på innen deres kontekster, det varierte i ulike tidsperioder og endringer skjedde på bakgrunn av fornyelse av landets samfunnsprosesser og samfunnsbehov, også på grunn av endring av barnehagens rolle for samfunnet. Planene og lovene legitimerte og stadfestet både de muntlige tradisjonene og de vitenskapelige grunnlagene som eksisterte også før i hvert lands sosiopolitiske kontekster innen barnehagevirksomhet, men var mindre styrt av staten gjennom formelle dokumenter.

Oppdragelse og opplæring i barnehage er sekundært i vår moderne tid og foregår etter samfunnsmessige og sosiopolitiske dokumenter for barnehage som formidler holdninger og intensjoner om barn og organisering av deres liv i barnehage på formelle nivå. Gjennom de formelle dokumentene har staten mulighet til å vise interesse og påvirke prosesser, vise sine intensjoner om grunnleggende normer og verdier, og fremme grunnsynet på barn.

Det er mer aktuelt nå som staten har overtatt flere av oppdragelses funksjoner i samfunnsmessiggjøring av barndom og økt statlig styring. Endringer i vår moderne tid og tendenser med økende institusjonalisering av barndom førte til at barnehagene har fått større rolle som viktig institusjon for barn. Barnehagene har også overtatt enkelte av familie funksjoner som sekundær oppdragelse, grunnleggende innlæring av nyttige for barn kunnskaper for å sikre deres livslange læring fra barnehage som første ledd i utdanningssystem til universitetsnivået. Barndommen har blitt viktig tema for satsing for staten i flere land (Holthe, 1998, Bastiansen, 1994). Barnekonvensjon sikrer barns rettigheter og er referert til i begge dokumentene innen barnehagesektor i Russland og Norge. Begge barnehageplanene har felles utgangspunkt – FN konvensjonens prinsipper om å sikre ”barnets beste” oppvekst i sitt land som begge land ratifiserte i 1990. Prinsipp om ”barnets beste” fra FN Konvensjonen er et relativt fenomen. Slike generelle formuleringer og intensjoner er vanlige for utdanningspolitiske dokumenter på ulike beslutningsnivåer. Denne rettsliggjøring av barndom har også negative sider hvis de rettighetene ikke er konkretisert på lavere beslutningsnivåer. Tolkning og konkretisering av Konvensjons prinsippet skjer på flere områder og i flere statlige dokumenter i rangordning av dem der det gjelder barns livsvilkår i samfunnet. Forskjeller mellom tolkningen og formidlingen av Konvensjons prinsipp i egne nasjonale dokumenter på flere nivåer for styring av deres barnehagesektorer skyldes ulike sosiopolitiske kontekster (Scheie, 2005, Høstmælingen, 2008). Konvensjonen har påvirket flere institusjoner og organisasjoner, men mest aktuelt for meg i oppgavens sammenheng for å forstå hvordan og hvilke påvirkningsforhold førte til forskjeller i ulikt konkretisering og tilpassning av dens sentrale prinsipp om ”barnets beste” til sine kontekster og i formidling av synene på barn i sine planer for barnehage. Med andre ord, det kan bli nyttig å sammenligne og forstå hvordan de generelle, internasjonale tendensene fra Konvensjonen skapte forskjeller og likheter innen prioriteringer av tradisjoner og forskning om barn, samtidig fornyelse av etablerte tradisjoner på bakgrunn av de tendensene for å kunne forklare forskjeller og likheter i formidling av synene på barn og barndom i planer for barnehage i hvert land (Søbstad, 1997).

Syn på barn som selvstendige individer og barndom som livsfase med egen verdi er omfattende begrep. I den forbindelse har jeg senere i teksten presisert hva jeg legger i begrepet syn på barn slik jeg avgrenset i oppgaven bruk av det begrepet, på grunn av at det kan være tidskrevende og vanskelig

å få med seg alle sider ved det begrepet. Det er ikke bare mange måter og aspekter ved det, men også avhenger av hvem som formulerer det, status og holdninger til aktører som skriver dette dokumentet for barnehage. Tema om barndom som unik fase med egen verdi har vært lenge i fokus når det ble diskutert hvordan oppdragelse skal organiseres i barnehagen som pedagogisk institusjon. Begge planene skriver om dette i forbindelse med holdninger om barn som kompetente aktører og andre aspekter i forbindelse å formidle syn på barn og barndom. Gjennom å formidle syn på barn, formidler barnehageplanene også hvordan de prosessene som læring, utvikling, oppdragelse, omsorg, undervisning, lek og samspill skal foregå i barnehage som institusjon for barn. Begrepene lek og læring, samspill og omsorg er mer brukt innen barnehageplaner enn i læreplaner for andre institusjoner på grunn av fleste barnehageplaner bruker barnehagekode og tar hensyn til gjeldende barnehagetradisjon i utforming av dokumenter for den institusjon. Det er generelle begreper, men det var kun redegjort og drøftet i forhold til i hvilken grad de viser til forskjeller formidling i syn på barn i de to lands dokumenter for barnehage og er relevante for å belyse tema.

Formidling av syn på barn og barndom i lover og planer for barnehagevirksomhet var preget av flere påvirkningsforhold, blant annet: politiske intensjoner, pedagogiske (og didaktiske) tradisjoner og forskning om barnas forutsetninger for læring og utvikling. Forskning om barns læringsforutsetninger har hatt stor betydning på debatter og endringer innen barnehagefelt i begge land. Formål med den forskningen, nasjonalt og internasjonalt, er å finne nye tilnærminger for å tilrettelegge opplæring mer optimalt til de forutsetningene, å forbedre situasjon i barnehagesektor og finne nye løsninger på aktuelle problemer innen deres sosiopolitiske barnehagekontekster. Også forskning om barnehage rolle, utfordringer, aktuelle problemer på flere nivåer i styring av sektor er relevant for å forstå kompleksitet og situasjon i den sektoren. I neste punktet viser jeg kort til aktuell forskning innen barnehagefelt og presenterer to oppgaver som har inspirert meg til å velge min forskningsfokus.

1.1.1 Eksisterende forskning på felt

Mange aktører har forsket innenfor barnehagefeltet fra forskjellige vinkler og perspektiver. Det er mange ulike temaer og vinkler innenfor forskning på barnehagefeltet i begge land og mange ulike metodologiske tilnærminger anvendes. Det er flere oppgaver jeg har sett på og vurdert relevante for meg for å få oversikt over aktuelle emner i norsk forskning. Jeg har ikke hatt mulighet og tilgang til å se på like mange innen risiske sektor, men fikk se noen få av russiske oppgaver og også har fått oversikt over flere titler uten å lese hele oppgaver. De relevante oppgavene for meg tar for seg enten det komparative eller analytiske perspektivet og det er sjelden komparativt perspektiv i plananalyser, spesielt mellom Russland og Norge.

Ut fra flere oppgaver som jeg har lest og som inspirerte meg, fikk jeg generelt av inntrykk hva de oppgavene handler om. Forskjeller mellom aktuelle temaer er at i Russland er de fleste temaer mer praksisrettet, mens i Norge går det mest ut på å drøfte mangfoldige teoretiske og samfunnspolitiske debatter enn å skape nye konkrete metodiske tilnærminger for praktisk arbeid med barn. De norske oppgavene fokuserer på å drøfte debatter om for lite handlingsfrihet, yrkesstatus, barns rettigheter og rolle som viktige aktører i barnehagen. De temaene er viktige i den norske konteksten der det er fokus for debatter også på samfunnspolitisk nivå. Dette skyldes at barnehagesektor i Norge har lenge vært desentralisert og bruk av planer for å styre barnehage virksomhet er ikke så utprøvd. I russisk sammenheng er dette ikke aktuelt, samtidig som deres utfordringer handler mer om praktisk realisering og økonomisk-pragmatiske problemer enn debatter og forhandlinger. I Russland har bruk av programmer for barnehage og utarbeidelse av metodologiske modeller for barnehagen vært i fokus i lengre periode og var mer sentralisert fra starten av, som preger fortsatt hele barnehagesektor selv etter at påvikning av Konvensjon fornyet i større grad landets tradisjoner for barnehagen og ga større handlingsrom for å tolke og bruke programmer de siste tiår.

Jeg er bevisst på at mine subjektive forestillinger om russiske barnehagesystem kan prege denne oppfatningen. Samtidig har dette fått meg til å se kritisk på de momentene som ble prioritert i den forskningen i begge land. For å være objektiv mener jeg at begge barnehagesektorer har sine ulemper og fordeler, jeg skal være åpen og kritisk mot begge barnehagekontekster og planer på samme måte.

For å få inspirasjon har jeg sett på flere relevante oppgaver som bruker lignende perspektiver eller tar for seg analyse av politiske dokumenter. Jeg nevner her noen få som inspirerte meg på ulike måter. Det er flere oppgaver som bruker læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver, samtidig ulike metodiske tilnærminger i sin analyse. Generelle tendenser om hvilke temaer var prioritert i begge land har jeg kort nevnt ovenfor. Goodlads teori var ofte brukt i ulike grad som anerkjent teori innen nordisk læreplanforskning. Tilsvarende teoretiske perspektiver på læreplanundersøkelser har vært brukt i russisk kontekst, men de er mer praksisrettete, tar utgangspunkt i andre teorier, bruker annet språk og begreper. Den første oppgave jeg nevnte inspirert meg generelt med kritiske blikk for tolkning av politiske dokumenter, andre oppgave jeg nevner her har inspirert meg med måten den personen har tilpasset og flettet Goodlads teorien (1979) i sin analysekontekst. Det er flere oppgaver jeg har lest gjennom og kommer å referere til dem i andre deler av tekst der det er aktuelt.

Kritisk dokumentanalyse av Kari Jacobsen (1996) har inspirert meg mest med sine kritiske spørsmål og drøftninger. De peker på de problemene og utfordringer barnehagesektoren sliter med i Norge. Hun analyserer flere dokumenter innenfor norsk barnehage virksomhet med kritisk blikk. Hennes eksempler på hvordan hun tolker kritisk de norske dokumentene har inspirert meg generelt. Jeg

kommer ikke til å referere til hennes oppgave konkret, men generelt etterligne hennes kritiske og objektive blikk for den komparative analysen og tolkning av synene på barn ut fra mine to analysetekster for barnehagen i Russland og Norge.

Andre oppgave som jeg nevner her er skrevet av Mona Riktor (1992), den handler om analyse av skoleplaner i Norge. Det var aktuelt og nyttig å se hennes måte å bruke Goodlads teorien i sin analysekontekst. Teorien belyser flere sammenhenger innen læreplanforskning og brukt både til avgrensning og prioritering av relevante områder og nivåer for analysen. Jeg har også brukt teorien i min analysekontekst ut fra mitt tema og problemstillingen. Hun brukte Goodlads teori for å avgrense til nivå for analyse og flettet hans begreper i sin drøftning. Jeg skal heller ikke referere konkret til hennes analysekontekst og måte hun bruke Goodlads teori helhetlig, men inspirert av det også bruke teorien i min komparative dokumentanalyse av barnehageplaner i Russland og Norge for å avgrense og strukturere min analysearbeid. Min tokulturelle erfaring, forståelse av tema og utgangspunkt i Goodlads teori var nyttige for å velge kriterier for analyseskjema som analyseredskap for å sammenligne barnehageplanene på en rettferdig måte og belyser den valgte problemstillingen tilstrekkelig. I neste punktet har jeg kort vist til min avgrensning i oppgaven ut fra Goodlads teori.

1.1.2 Avgrensning og presiseiring av hovedperspektiver

Temaet slik jeg presentert den på forsiden og i aktualisering er stort og komplekst. Det er mange ulike måter for å analysere ”samfunns samlede” syn på barn og barndom ut fra formelle dokumenter som formidler det synet oftest generelt som gjør det utfordrende å tolke. Det grunnsynet er formidlet ulikt i de politiske tekstene på grunn av forskjeller i deres sosiopolitiske kontekster, komparativt sett er det enda mer utfordrende å ta hensyn til mange påvirkningsforhold innen begge kontekstene. Temaet slik jeg definerer det innebærer fokus på å forstå forskjeller i formidling av synene på barn og barndom i russiske og norske barnehageplaner. Hensyn til premissene eller forutsetningene de barnehageplanene kan sette for analysen har påvirket videre valg av teoretiske perspektiver, formulering av problemstilling og metodiske tilnærmingen. Analysen tar naturligvis også hensyn til de sosiopolitiske kontekstene planene er blitt til. Ut fra de hensyn ble det mest hensiktsmessig å bruke John Goodlads teori både for å avgrense og for å strukturere min komparative analyse.

John Goodlad (1979) utviklet begrepssystem som passer her i oppgaven som avgrensning og viser tydelig grunnleggende elementer, aspekter og sammenhenger innen læreplantenkning. Systemet ble utviklet med tanke på å få tak i egenart ved læreplanenes ulike virkeligheter. (Gundem, 2004). For å vise tydelig hele komplekse av den formelle læreplanvirkelighet, har jeg brukt Goodlads begrepteori og derfra avgrenset analysen til kun formuleringsarena (formelle læreplannivået) slik at de lavere

beslutningsnivåene er mindre relevante. Selve teorien slik jeg brukte den for å avgrense og strukturere analysen, har jeg gjort rede for i neste kapittel. Der har jeg presentert både nivåer, beslutningsnivåer, områder og påvirkningsforhold innen dem, i tabelloversikt som jeg videre forklarte gjennom redegjørelse av teorien og andre relevante momenter.

Nivåene som avgrenser analysen er redegjort i det andre kapitlet med fokus på formulingsnivå og hvilke rammer for tolkning av synene på barn og barndom det gir på lavere beslutningsnivåer innen de to sosiopolitiske barnehagekontekster for min komparative analyse. Samtidig er analysen avgrenset og strukturert også ut fra Goodlads områder: sosiopolitiske, substansielle og teknisk-profesjonelle. De områdene handler om påvirkningsforhold på ulike beslutningsnivåer innen de to analysekontekstene. Min avgrensning til formelle læreplan nivå førte til større vektlegging på det sosiopolitiske området som handlet om læreplanteoretiske perspektiver. Prioritering av to typer påvirkningsforhold innen dette området brukte jeg for inndeling i to aspekter: politiske og ideologiske som jeg har utdyper i neste kapitlet. I forbindelse med det brukte jeg parallelt også begrep didaktiske forutsetninger for å vise mer tydelig de ulike påvirkningsfaktorer både politisk og samfunnsmessig betinget. Andre to områder er mer praksisrettete og konkrete, der handler det mer om konkrete didaktiske teorier og prioriteringer mellom didaktiske modeller som pedagoger bruker for å tolke og bruke planene. Det var aktuelt for å forstå konkrete forskjeller i generelle formidlinger av grunnsynene ut fra formelle rammer. Jeg kombinerte helhetlige læreplanteorier med mer konkrete didaktiske perspektiver for å belyse tema fra begge perspektiver. Jeg så sammenheng mellom dem, men fokuserte mindre på praktiske realisering av planene i seg selv, men i forhold til pedagogenes kompetanse å lese og forstå hver av barnehageplanene.

De ulike sosiopolitiske kontekstene eller ideologiske og politiske påvirkningsforhold har gitt forskjellige rammebetingelser for barnehageinstitusjoner. De rammebetingelser eller rammene kalles også didaktiske forutsetninger og er av fire typer: formelle, samfunnsmessige og kulturelle, praktiske og menneskelige forutsetninger som viser til påvirkningsforhold på ulike nivåer. De første tre kalles rammefaktorer og den siste barnas og pedagogens forutsetninger innen den norske, didaktiske relasjonstenkningsmodell (Gunnestad, 2007). De gjensidig påvirker hverandre og derfor må sees i sammenheng både i norske relasjonstenknings modell og i det russiske, metodologiske systemet. Alle fire kan knyttes parallelt mot begreper innen Goodlads begrepteori: dens fem nivåer, fire beslutningsnivåer og tre områder. Mer utdypet redegjørelse og bruk av hans teori, prioritering og tilpassing av relevante momenter har jeg redegjort for senere i oppgaven i forbindelse med presentasjon av Goodlads teori slik jeg tilpasset den til min analysekontekst. Der presenterte jeg også mine overordnede perspektiver som: barnehageperspektiv, livslange læringsperspektiv og fornyelses

perspektiv. De perspektivene er flettet i redegjørelse av teoretiske punkter og i drøftning av konkrete forskjeller i formidling av ulike grunnsyn i de to plandokumentene.

Planene for barnehage som politiske dokumenter formidler og legger mer vekt på hvordan prosessene som læring, utvikling, oppdragelse, omsorg, lek og samspill skal foregå i barnehage i forhold til andre høyere utdanningsinstitusjoner. Begrepene lek og læring, omsorg og samspill er mer prioritert i begge to barnehageplaner og i begge pedagogiske tradisjoner i de to land. Dette fokuset på mer uformelle læringsaktiviteter er typisk for den institusjonen, samtidig nye perspektiver om den livslange læringen endrer fokus mot mer optimal tilrettelegging av læring for å forberede barna til neste utdanningsinstitusjon. Integrering mellom barnehage og skole tradisjoner er generell tendens i flere land i vår moderne tid (Lillemyr, 1999). Det er generelle begreper, men det blir kun drøftet i forhold til i hvilken grad de viser til forskjeller i syn på barn i de to lands dokumenter for barnehage.

Etter å ha valgt hovedtema, de relevante teoretiske perspektivene og avgrensning av analysenivå, ble det viktig å formulere problemstilling eller forskningsspørsmål. Begreper innen Goodlads teori har preget formulering av den og formulering av spørsmål som senere var brukt i drøftningskapitel. Videre var problemstillingen avgjørende for valg av metodiske tilnærning. Dokumentanalyse og valg av komparative perspektivet var også valgt på grunn av at mine to analyseobjekter: barnehageplaner i Russland og Norge. De forutsetningene eller premissene for å tolke slike politiske dokumenter var avgjørende for å velge kriterier og ta hensyn til viktige momenter i analyse av barnehageplaner.

1.1.3 Problemstillingen

Formulering av problemstilling var bestemmende for metodevalg og basert på avgrensning ut fra forutsetninger som mine to formelle planer satt for analyse. Tidligere nevnte jeg formål med forskningen min: å forstå forskjeller i formidling av syn på barn og barndom i russiske programmet for barnehage og norske rammeplanen for barnehage ut fra komparativ analyse av de planene innen deres sosiopolitiske kontekster (med utgangspunktet i Goodlads teori).

De forutsetningene begge planene satt for analyse har påvirket formuleringen av hoved- og underproblemstillinger. Under- problemstillinger var formulert både for å utdype den sentrale problemstillingen og for å forklare (eller avgrense) hva jeg legger i begrepene syn på barn og denne sosiopolitiske konteksten. Spørsmålene forklarer og konkretiserer problemstillingen og er noen av de spørsmål jeg brukte også senere både for i drøftningen og til min analyseskjema for å analysere forskjeller innen hvert kriterium for skjemaet som jeg valgte ut fra Goodlads teori. Svarene er indirekte brukt i drøftning og konklusjon.

Min hovedproblemstilling er: Hvilke forskjeller og likheter i formidling av syn på barn og barndom kan tolkes ut fra formelle russiske og norske planene for barnehage?

For å forklare problemstillingen og presisere den, viser jeg de fem punktene som jeg senere bruker for drøftning av forskjeller og likheter i formidling av synene på barn i hver av to barnehageplaner:

- med hvilke generelle uttrykk (direkte eller indirekte) er synene på barn og barndom formidlet i hver av barnehageplanene, hvordan ”barnets beste”-prinsippet og livslange læringsperspektiv var ivarettatt og konkretisert i forhold til disse uttrykk av synene innen egne sosiopolitiske kontekster?
- hvilke prioriteringer innen det sosiopolitiske området (mellom to påvirkningsforhold) forklarer forskjeller og likheter i formidling av synene på barn i hver barnehageplan, hvordan barnehagekode var brukt i forhold til de to påvirkningsforhold på det området?
- hvilke forskjeller i prioritering av ulike didaktiske modeller og kravet til pedagogenes kompetanse formidler hver av barnehageplanene innen det teknisk-profesjonelle området, hvordan barnehagekode brukt i forhold til tilpassning av didaktiske modeller til barnehagekonteksten i hvert land?
- hvilke forskjeller og likheter vises på det substansielle området i forhold til formidling av konkrete pedagogiske innhold, målsetninger og arbeidsmåter med hensyn til barnehageinstitusjon, hvordan barnehagekode var brukt konkret innen hver av nevnte didaktiske kategorien?
- hvilken pedagogisk tilnærming til lek er prioritert i hver barnehageplan innen den pedagogiske barnehagetradisjonen, hva er pedagogenes rolle i tilrettelegging av lek og andre læringsaktiviteter i forhold til tilrettelegging av lek og læring innen gjeldende barnehagetradisjon?

1.2 Metodetilnærming i oppgaven

Den formulerte problemstillingen var styrende i forhold til valg av den metodiske tilnærmingen. Forskningsformål om hva jeg ønsket å finne ut, avgrensning til analyse av formelle planer og deres forutsetninger eller premisser for analysen førte til valg av komparativ dokumentanalyse som hovedmetode. Den metoden går ut på å gi analyseredskaper og finne kriterier for å analysere politiske dokumenter og er best egnet for å belyse den valgte problemstillingen på grunn av valg av mine analyseobjekter - barnehageplaner.

Metoden har både sine fordeler og ulemper som fleste andre metoder. I metodekapitel har jeg presentert fordelene og ulempene ved den. Nærhet til mine analyseobjekter gjør at jeg måtte bli mer objektiv og bevisst på mine subjektive forforståelser og meninger i den grad det er mulig. For å få

mer objektiv og rettferdig sammenligning har jeg brukt Goodlads teori for å strukturere analysen og velge kriterier for analyseskjema. Pålitelighet med resultater sikres ved relevant bruk av andres tolkninger og meninger, spesielt av norske rammeplanen, samtidig ved å bruke relevante sitater der det er mulig før jeg tolker og drøfter forskjeller.

På grunn av at planene er politiske tekster, har jeg også brukt teknikker fra tekstanalysen som helhets- og delanalyse eller også menings- og innholdsanalysen. Den første handlet om å lese ”mellom linjer” og se helhetlig mening, mens den andre handlet om å se struktur og meningsbærende enheter som skaper mening alene og i forhold til andre deler av tekst (Brekke, 2007). Læreplanteoretiske perspektiver var brukt innen helhetlig analyse, derimot didaktiske teoretiske perspektiver og konkrete didaktiske kategoriene var brukt innen delanalyse.

Dokumentanalyse brukes ofte innen læreplanforskning fordi det gir mulighet å ta hensyn til forutsetninger som politiske og andre typer dokumenter setter for analyse av slike tekster for forsker. Forskeren må ta hensyn til dokumentenes deres status, språk, utformingsprosess, konteksten de ble til for å forstå hva og hvordan de formidler gjennom sine formuleringer. På grunn av ulike kontekster de to planene blitt til, er det også ulikheter i deres måte å formidle synene på barn og barndom. Min tokulturelle forståelse for begge kontekstene gir mulighet å oppnå nøytral, meningsoversettelse av noe ulike uttrykk om dette grunnsynet innen deres naturlige tolkningskontekster. Det var relevant for helhetlige analysen. På den måten har jeg kommet fram til kriterier i analyseskjema ut fra de læreplanteoretiske perspektivene. Analysen var også basert på bruk av konkrete didaktiske kategorier fra didaktiske teorien som substansielle elementer i planene, de didaktiske kategoriene var benyttet innen delanalyse. Sammenligning av to didaktiske modeller innen det teknisk-profesjonelle området var også viktig og benyttet som bindeledd mellom helhetlige analyse av formelle forutsetninger og delanalyse av kategorier som deler i de ulike modellene. Både måten hvordan hver didaktisk kategori er brukt og hvilke forhold mellom kategoriene i landets didaktiske modell viser til forskjellene i synene på barn i de to land. På den måten har jeg kommet frem til kriterier til mitt analyseskjema ut fra både læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver.

Analyseskjema var brukt som analyseredskap i oppgaven og kan sees som en variant av spørreskjema, men i min tilfelle ”stilles” spørsmål til barnehageplanene og besvares av meg gjennom hensyn til relevante forhold for å få mest mulig objektive svar. Både generelle kriterier fra de to sosiopolitiske påvirkningsforhold og mer konkrete kriterier innen didaktikken er presentert i skjema slik at det relevant for å belyse forskningsspørsmål. Spørsmålene som jeg valgte innefor hvert kriterium, var valgt med fokus å belyse forskjeller på best mulig måte og kan fungere som intervju spørsmålene til dokumentene. Både kriterier og spørsmål innen de var valgt på rettferdig

måte slik at svarene i empiri kunne sidestilles. Prioritering og nedprioritering av enkelte kriterier var basert deres relevans for å belyse den valgte problemstillingen.

1.3 Begrepsavklaringer

Mange begreper i oppgaven er relative og viktige å avklare hvordan de brukes i oppgavens sammenheng. Først og fremst er det viktig å forklare begrepsbruk om plandokumentene som er mine analyseobjekter på grunn av det brukes ofte i oppgaven. De er utdanningspolitiske dokumenter for barnehage. Den ene er rammeplan som type læreplan og andre er program som type læreplan som er ikke definert i norsk klassifikasjon av læreplaner med det begrepet. Begge er ulike typer planer, men generelt sett, er de begge læreplaner innen russiske og norske barnehagekontekster. Jeg har brukt om flere begreper om de for å unngå å gjenta samme begrep: dokument, planene, barnehageplanene, plandokumentene, formelle dokumentene og andre lignende når jeg skriver både om programmet og rammeplanen, samtidig skiller jeg mellom begrepene mer tydelig når jeg mener konkret det ene eller den andre dokument. Senere utdyper jeg at de var utgitt av ulike statlige institusjoner, begge dokumentene var ofte referert til i oppgaven, derfor videre i oppgaven refererer jeg (KD, 2006) og (Vasiljeva, 2006) på grunnlag av hvilken institusjon eller forskningsgruppe som skrevet dem.

Også begrepene barn og barndom er også mye brukt i hele oppgaven. Begrepet inngår i flere viktige sammenhenger i teoribruk og analysen. Med begrep barn her i oppgave mener jeg barn fra 0 til 7 år eller førskolebarn. Det er noen ulikheter i planene i forhold til å inndele den barndomsperiode i ulike aldersgrupper og definere ulike alderstrinn. Det russiske program er tydelig på aldersgruppe inndelig og har separate 7 kapitler, et per aldersgruppe der defineres konkret flere momenter for å organisere arbeid for hver aldersperiode (Vasiljeva, 2006). Den norske rammeplan er mindre tydelig om lignende inndelig i alderstrinn og presenterer pedagogiske innhold generelt sett for hele barndomsperiode, den er også utydelig når barn begynner å gå i barnehagen. Det er ikke spesifisert om alder til de minste barn i rammeplanen, og mål og innhold gitt generelt til alle aldre uten å definere ulike målsetninger for konkrete aldersgruppene (KD, 2006). Ulike inndeling i ulike alderstrinn er også brukt i norsk sammenheng, men bare ikke så tydelig presentert i generelle planen for barnehage. Når barnehage er primært er institusjon for barn, er utviklingspsykologisk forskning og tenkning viktig, barn klassifiseres i forhold til alder og behov og denne klassifisering gjorde det nødvendig å utvikle god alderstrinnmetodikk til ulike faser av barnsutvikling. Det er fortsatt typisk å inndele i aldersrene grupper i noen land, men det finnes også fordeler med aldersblandede grupper. Torgeir Alvestad (1999) presenterer de fordelene både i forhold til barns læring og lek og også fordeler for foreldrene og personalet i barnehage. Han mener det er lettere å finne balanse i opplæring

og omsorg som ligger i aldersblandede grupper i forhold til organisering av læringsaktiviteter på tvers av grenser. I norske barnehager inndeles typisk i avdelinger med flere aldre i hver av dem, men det inndeles allikevel litt mellom: små barn (0-2), større barn (3-5) og iblant også førskolebarn (5-6). Senere drøfter jeg forskjeller mellom inndelig i alderstrinn slik de var brukt i begge planene.

Neste sammensatt begrep i masteroppgaven er syn på barn og barndom, det inngår i både tema, problemstilling og teoretiske perspektiver for analysen. Begreper som helhetlig syn på barn, allsidig utvikling, helhetlig læring, samspill, lek berører det, men forklarer jeg senere der jeg drøfter dette mer konkret. De er vide begreper som handler om helhetlige tilnærminger om barn og deres læringsprosesser, jeg selv definerer kontekst der de begrepene drøftes i den grad det er relevant, mest i forhold til synet på barn og barndom. Her skal jeg definere kort hvordan dette begrepet var brukt her i oppgaven. Det er flere punkter:

1) Det første punktet handler om hvordan barndom som unik livsperiode med egen verdi skal forstås som. Det balanseres mellom to perspektiver innen livslange læring: forberedelse til livet i samfunn og gi barn mulighet til å være barn, leke og lære i samspill med andre barn. Her finner hver plan litt ulikt balanse mellom struktur og frihet for å sikre læring og utvikling innen livslange læringsperspektiv i barnehagen er første ledd i det helhetlige utdanningssystemet. Integrering mellom barnehage- og skoletradisjoner er en generell tendens i fleste land som resultat av påvirkning av FN Konvensjonen for å sikre kontinuerlig læringsprosess og myke overganger mellom de institusjonene i helhetlig utdanningsløp. Fleste teoretikerne som jobber innen førskolepedagogikk og didaktikk har tatt hensyn til påvirkning av Konvensjons prinsipp om "barnets beste" i sine bøker og teorier, her i referanser nevner jeg bare noen som jeg brukt mest i oppgaven på begge språk (Pramling, 2009, Høstmælingen, 2008, Bolotina, 2005, Lillemyr, 1999, Vedeler, 1999, Alvestad, 2007 i Moser, 2007). De bøkene og teoriene om integrering av tradisjoner innen det perspektivet bruker jeg senere for å drøfte hvordan hver barnehageplan har formidlet deres balanse mellom to perspektiver på barndom.

2) Intensjoner å formidle enten helhetlig syn eller fremme allsidig utvikling baserer seg på hvilke holdninger om barn som individer eller subjekter ligger bak de generelle formuleringer. Det henger med syn på mennesket og dets rettigheter. Både nasjonale og internasjonale dokumenter fremmer at barn skal sees som selvstendige aktører (med iboende potensial for utvikling). Dette punktet handler om hvordan barn sees på som individer, hvilke aldersmessige forutsetninger pedagoger legger til grunn for å tilrettelegge barnas læring som fremmer deres helhetlig eller allsidig utvikling. Kunnskap om de alderstypiske forutsetninger eller karakteristiske utviklings trinn (både forskningsbasert og tradisjonellbundet) er viktig for å forstå de "sammensatte" uttrykk for videre forstå ulike tilretteleggingsmåter av deres læring. Her brukte jeg også flere av de samme bøkene om integrering

mellom barnehage og skoletradisjoner, tilpassning av metodiske modeller og tilnærminger til barnehage sammenheng gjennom hensyn til didaktiske menneskelige barnas forutsetninger. De forutsetningene inngår direkte i norsk didaktisk modell og indirekte i russiske modell, men også inngår i begge lands vitenskapelige eller forskningsbaserte grunnlag om de aldersmessige forutsetninger. Det var knyttet mot begge typer ”kunnskap” som John Goodlad definerer i sin begrepteori (Goodlad, 1979 i Gundem, 2004, Retvedt, 1999).

3) Avhengig av de forskningsresultatene om de barnas aldersmessige forutsetningene for læring og utvikling, bygges det opp pedagogiske tradisjoner eller tilnærminger om hvilken tilretteleggende rolle skal førskolelæren ha i tilrettelegging av deres læring og oppdragelse i førskolealder. Å se på barn som selvstendige aktører kan innebære en aktiv voksnes rolle i tilrettelegging av både utviklingsmiljø og opplæringsaktiviteter for barnets helhetlig utvikling. Dette punktet handler primært om kunnskap om optimal tilrettelegging med hensyn til de aldersmessige forutsetninger hos førskolebarn. I denne alderen er leken typisk ledende aktivitet der barn lærer lettest gjennom samspill med andre barn og gjenstander rundt dem. Leken er altså den metoden som brukes som pedagogisk metode for tilrettelegging av læring og oppdragelse i barnehagen, men er også ”fri fra voksne” aktivitet som appellerer til barn. I de ulike synene på barn slik det formulert i planene finnes litt ulik balanse mellom å vektlegge de to perspektivene i bruk av lek. Bruk av begreper oppdragelse, læring, omsorg og undervisning viser også til forskjellene i synene i helhetlig pedagogisk perspektiv. Relevans av det vises gjennom at diskusjon for å se leken som dominerende eller ledende aktivitet i førskoleperiode er aktuelt i den nye barnehagepedagogikk. Også andre typiske aktiviteter for barn brukes som barnehagens varierte arbeidsmåter som forming, dans, rollespill, arbeid, og skoleforberedende ”leksjoner”. For å belyse forskjeller i bruk av lek, brukte jeg flere bøker fra ulike tider som forsket på ulike tilnærminger på bruk av lek i barnehage og skolens første trinn. Blant annet: Arneberg (2003), Vedeler (1999), Lillemyr (1999, 2001), Eik (2003), Løkken (1996), Lindqvist (1997), Fagerli (2000), Åm (1984) og flere har beskrevet ulike tilnærminger å bruke lek i pedagogisk arbeid i barnehage. I de bøkene beskrives også ulike teorier om lek med utgangspunkt i ulike grunnlag om barnas forutsetninger, blant annet: kognitive, samspillorienterte, miljøorienterte, de mest relevante redegjør jeg for senere i oppgaven. Fra russiske teorier om lek er Lev Vygotsky og Leontjev er kjente teoretikerne som beskrevet pedagogisk bruk av lek, dens rolle som ledende aktivitet i førskolealder, deres forskning blitt allmennkjent i flere land i verden (Vygotskij, 1982, Bråten, 1996), nå fornyes det med hensyn til livslange læringsperspektiv, der begge tilnærminger om lek må brukes balansert.

Alle tre punktene handler om min definisjon av begrep syn på barn og barndom slik jeg bruker det begrepet i oppgaven. Det synet er formidlet i mine to barnehageplaner som jeg beskriver kort i neste

punktet med fokus på relevante momenter for senere analyse av dem. Det russiske programmet er beskrevet i litt større grad på grunn av det er mindre kjent her i landet og er ikke typisk generelt utformet politisk dokument som den norske rammeplanen.

1.4 Bakgrunnsopplysninger

De to dokumentene jeg valgte som mine analyseobjekter er: programmet for opplæring og oppdragelse 2006 og rammeplan for barnehage 2006. De er formelle dokumenter for å styre barnehagepraksis i begge land. Nedenfor skal jeg kort presentere de punktene planene er like og ulike på. De har samme mottaker institusjon (barnehage), opphavstid (utgitt i 2006), grunnlag i sitt lands pedagogisk barnehagetradisjon og blitt utformet innenfor deres egne sosiopolitiske kontekster, men på grunn av ulike kontekster, har de blitt utformet av ulike institusjoner gjennom enten politiske forhandlinger eller mer didaktisk og vitenskapelig preget diskusjoner. I neste kapitlet redegjorde jeg for de ulike forutsetningene for analysen av begge barnehageplanene og ulike påvirkningsforhold innen begge barnehagekontekstene jeg har tatt hensyn til for å gjennomføre objektiv komparative analyse av de to dokumentene for barnehage i Russland og Norge.

Det ene dokumentet er norske rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) som var utgitt av Kunnskapsdepartement med status som forskrift for revidert Barnehageloven (2005). Det er dens andre revisjon siden første forpliktende rammeplan for barnehage (Barne- og familiedepartementet, 1995) var utgitt. Den har omfang på 50 sider framfor 139 som var den forgjengeren. Som læreplantype er det en rammeplan, den gir den en forpliktende ramme for alle som jobber innen barnehagesektor på ulike nivåer fra pedagogiske ledere til barnehageassistenter. Den har status er forskrift for loven som forklarer hvorfor den bruker formelt og generelt politisk språk. Grunn til det er utformingsprosess den blitt til, den forhandlingsprosessen gjorde rammeplanen til konsensustekst med harmoniske formuleringer for at alle som var med i prosessen skulle bli enige for å vedta den gjennom flere høringsrunder. Rammeplanens politiske funksjon er å gi personalet en forpliktende ramme og redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering (KD, 2006). Den er formelt, konkret og tydelig definerer at planen skal være redskap og viser til fordeling av ansvar på alle nivåer i pedagogisk arbeid i barnehage. Med sitt generelle språk, beskriver det verdigrunnet, mandat og andre formelle momenter i forhold til styring og regulering av barnehagesektor. Sine ideer og røtter har den i den nordiske, pedagogiske barnehagetradisjon som har utgangspunkt i Frøbels ideer om barnehage og viderefører den tradisjonen fra sin forgjenger, men samtidig det ble tatt hensyn til samfunnsendringer og nye retningslinjer i førskolepedagogikken (andre nye, overordnede dokumenter som FN Konvensjon, nasjonale dokumenter om kvalitet i barnehagesektor og andre

lignende) og planen i større grad la vekt på opplæring og forberedelse til skole i tillegg til lek og læring i uformelle situasjoner (Moser & Røthles, 2007).

Det andre dokumentet er det russiske programmet 2006 som har lengre historie. Den første varianten av programmet var opprinnelig utgitt allerede i 1934, programmer var kritisert og stadig revidert med jevne mellomrom, siden 1960-tallet utgis programmer av et førskolepedagogisk forskningsinstitutt og bare godkjennes av statens departementer. Forskning om barnas aldersmessige forutsetninger og utarbeidelse av metodiske tilnærminger tilpasset barns alders- og utviklingsnivå var mer prioritert framfor politisk utformingsmåte, men før 1990-tallet kommunistiske idealer preget innholdet og det var eneste forpliktende program som strengt regulerte barnehagesektor. Gjennom tiden har forskere i dette førskoleutdannings Instituttet endret, justert og forbedret programmet ut fra tilbakemeldinger gjennom samarbeid med praksis til metodologiske sentre og hensyn til generelle politiske og samfunnsendringer i verden, blant annet ratifisering av FN Konvensjonen på 1990-tallet (Bolotina, 2005, Egorov, 2001). Program 2006 er også utarbeidet av forskere og professorer fra det Instituttet som tar hensyn til de aldersmessige, karakteristiske trekk, metodologiske systemet, samtidig også til de nye retningslinjer som russisk Konsepsjon for førskoleutdanning fastsatt (Davidov, 1989). Programmet godkjennes fortsatt av Utdannings- og vitenskapsdepartement, men etter 1990 finnes det flere programmer å velge mellom for å forplikte seg til, og de fleste andre programmer også er mer detaljerte på pedagogiske innhold og mål framfor formelle momenter som deres status, mandat og lignende. Yrke og status til de som formulerte programmet er mer vitenskapelig enn politisk fokusert. Status til det er ikke så formelt definert. Programmet definerer heller ikke fordeling av ansvar, hvordan det forutsetter å bli forstått, hvilke rammer det forplikter førskolelærere til å følge. Det er flere andre overordnede dokumenter eller lover som definerer forpliktelser førskolelærere har til å planlegge, vurdere og dokumentere sitt arbeid.

Programmet var total revidert 4 ganger siden 1962 og endret i mindre grad enda oftere. Programmet er typologiske, komplekse type, som har eksistert opprinnelig siden 1932, blitt mye kritisert, revidert flere ganger og brukt mindre før 1962. Første variant slik det er i dag utgitt i 1962, men blitt endret mye siden det. Før 1990 var programmet eneste nasjonal plan for barnehage i landet. Bestemmelser på 1990-tallet gjorde situasjon friere etter analyse av ulemper av streng regulering av sektor. De fastsatt nye rammer for valg mellom flere eksisterende programmer, tilpasning av dem til lokale forhold og til og mer standarder for å utgi egne programmer. Allikevel fortsatt er det mange barnehager som velger å bruke det typologiske programmet på grunn av at det tilpasset samtids- og sosiopolitiske konteksten i landet. Samtidig inneholder program de beste erfaringene og forskningen som visste seg å fungere gjennom mange år og ble videreutviklet på bagrunn av nye samfunnsbehov.

Etter 1991 er det bare ett av mange alternative programmer som hver barnehage må velge å følge for sin praksis. Loven "om utdanning" forplikter barnehagen å velge ett av mange ut fra komplekse av ulike typer programmer som variative, alternative, komplekse, "pasionalie" (enkle, ensrettede), og flere typer programmer på ulike nivåer. De har også rett til å kombinere flere programmer samtidig, tilføye endringer og lage egne programmer ut fra statens standarder for ekspertise av disse. På den måten har det annet funksjon enn rammeplan. Programmet vil være forpliktende når det først er valgt av barnehagestyret. Vitenskapelig utformingsprosess gjorde at språket er mer konkret og det kan forstås mer som ett av mange didaktiske praksisrettede programmer som er mindre tydelig om sitt politiske status, men gir mer konkrete retningslinjer å planlegge ut fra i sitt arbeid. Det har 150 sider med mye tekst. Det er inndelt slik at den gir både generelle og konkrete mål per aldersmessige gruppe (fra 0 til 7 år). Det finnes også metodiske instruksjoner til programmet som er enda mer detaljert og er på 200–300 sider. Disse brukes av "metodist" som er ansvarlig for at det planlagte blir gjort metodisk riktig. De utdyper metodebruk og temaer for undervisningsaktiviteter. Jeg kan ta hensyn til at de eksisterer, men direkte kommer ikke til å analysere de.

Program som type plan typisk i russisk barnehage sammenheng som gir både generelle mål og beskrivelser og detaljerte anvisninger og anbefalinger for innhold (temaer og områder), daglige rutiner, arbeidsmåter, bøker, sanger, leker og andre aktiviteter voksne skal organisere. Det kan oppfattes mer som konkrete anbefalinger fordi det beskriver tydelig og detaljert det pedagogiske innholdet, målene innen hver innholdsområde og aldersgruppe, antall formelle aktiviteter og andre arbeidsmåter som best egnet i hver aldersgruppe. Dette beskrives detaljert ut fra typiske periodedelig av barndom i Russland (Bolotina, 2005, Egorov, 2001, Sjølund, 1978).

1.5 Oppgavens oppbygning

I presentasjon av tema og dets aktualisering har jeg visst først til betydning av sosiopolitiske sammenheng i komparative analysen. Det var viktig for meg å bli bevisst på de forskjellene i hvert lands ideer, meninger, holdninger om barn og barndom. Derfra begrunnet jeg hvor aktuelt temaet er. I innledningen har jeg også definert noen viktige begreper i oppgaven og presiserte avgrensning til fokus for oppgaven og nivå jeg analyserte mine analyseobjekter. De har jeg kort presentert i slutten av innledninger og rett etter det begrunnet sammenligningsgrunnlaget for deres analyse.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt teorier både innefor læreplanfelt og didaktisk teori innen barnehage sammenheng. Jeg støttet meg til Goodlads teori både teoretisk og for å strukturere oppgavens kapitler. Jeg har nevnt ovenfor at jeg tar utgangspunkt i Goodlads teori. I neste andre kapittel har jeg presentert kort alle teoretiske og metodiske perspektiver kort på bakgrunn av

den teorien. I den samme kapitel har jeg også presentert hvordan jeg brukte Goodlads begreper for å strukturere analysen og redegjørelse av mitt teoretiske grunnlag. De to teoretiske kapitler er basert på de tre hans områder, det teknisk-profesjonelle er ikke presentert i eget kapitel, men delvis i begge de to andre kapitlene. Dette har jeg utdypet samtidig med redegjørelsen de områdene. Spesielt det ideologiske aspektet er viktig i oppgavens kontekst. Både den etablerte pedagogisk barnehage tradisjonen og forskningsbasert kunnskap er en del av sosiopolitiske sammenhengen og ligger til grunn for analysen. Jeg redegjorde i teoriene relasjoner mellom de punktene og betydning av ulike fokuser i forståelse av synene på barn. Samtidig i andre kapitel presenterte jeg kort mine overordnede perspektiver som senere var brukt gjennom hele oppgaven.

Etter å ha redegjort for mitt teoretiske grunnlag, har jeg presentert metodiske perspektiver om dokumentanalyse og stadier innen helhets- og del analyse som jeg brukte vekslende gjennom hele skriveprosess. Mot slutten av metodekapitel har jeg presentert mitt analyseskjema med de kriteriene med spørsmål innen hver av dem som senere var brukt i analyse av begge planene i sammenligningstabell. Empiriske resultater var også drøftet i tekstform i forhold til de fem spørsmål eller underproblemstillinger som jeg formulerte i innledningen. Den drøftning av forskjeller førte fram å presentere både forskjeller og likheter mellom planenes formidling av syn på barn. I neste korte kapitel konklusjon, presenterte jeg begrunnelse på hvorfor er planene visste seg å være mer like en man ville først forvente tross alt de ulike sosiopolitiske kontekster de har blitt til. I vedlegg har jeg også presentert kort beskrivelser av begge planenes struktur og innhold, samtidig prinsipper de er inndelt i kapitler.

2 *Forutsetninger for analysen*

I innledningen har jeg presentert kort oppgavens tema, problemstilling, overordnede teoretiske og metodiske perspektiver og avgrensning til analysenivå av begge mine barnehageplaner som analyseobjekter. I punktet eksisterende forskning på barnehagefelt har jeg også presentert forskjellige perspektiver og fokus innen barnehageforskning i Russland og Norge. Der har jeg presentert kort om noen tilnærminger, aktuelle temaer, emner og problemer i forskningsarbeid, samtidig nevnte noen få masteroppgaver som inspirert meg i min analysearbeid. De oppgavene er skrevet av studenter mot slutten av sin utdanning, men det er også mange andre erfarne forskere og professorer som undersøker læreplanfeltet profesjonelt, har bakgrunn og god kjennskap til faget. Mye av denne forskningen er samfunnsmessig og politisk preget og ofte foregår i regi av Kunnskapsdepartement. Videre resultater av slik forskning blitt gjort til anerkjente pedagogiske teorier innen blant annet læreplanteori og didaktikk som var aktuelle for meg.

I dette andre kapitlet skal jeg kort presentere både metodiske og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for min komparative analyse. De perspektivene tar utgangspunkt i Goodlads teori med sine nivåer og områder som var ofte brukt innen læreplanforskning. Her i kapitlet er de presentert kort, og jeg utdyper min avgrensning av analysenivåer og forklarer hvilke forutsetninger som mine to analyseobjekter setter for metodisk tilnærming i komparativ analyse av dem og som jeg må ta hensyn til i oppgave. Samtidig de perspektivene innen Goodlads teori, som er presentert her i kapittel oversiktlig, forklarer hvordan jeg strukturerer redegjørelse av teoretiske perspektiver og hvordan jeg bruker de punktene senere for å konstruere min analyseskjema. I begge teoretiske kapitlene utdyper jeg de læreplanteoretiske og didaktiske perspektivene som jeg kort skisserer her med utgangspunkt i Goodlads teori. Tabelloversikt som står her i kapittel nedenfor, viser oversiktlig til relevante punkter i andre kapitler i oppgaven. Den tabellen er også forklart gjennom å presentere her hvordan jeg tilpasset Goodlads teori (1979) til min analysekontekst.

2.1 *Valg av teoretiske og metodiske tilnærmingen*

I min oppgavesammenheng teoretiske og metodiske perspektiver er tett knyttet sammen på den måten at Goodlads begreper var brukt for å strukturere analyse metodisk, velge analysekategorier for skjema og velge spørsmål innen hver kategori ut teoretiske punkter, også for å avgrense til analysenivå og analyseperspektiver. På grunn av nærhet mellom de teoretiske og metodiske tilnærmingene, er de begge presentert parallelt her i kapitlet kort og utdypet videre først i to teoretiske kapitler, så i metodisk tilnærming til plandokumentanalyse og analyseredskaper av læreplandokumenter basert på læreplanteori og didaktiske retninger som utgangspunkt for

læreplananalyser. Både læreplanteoretiske perspektiver med ulike generelle definisjoner på læreplan forståelse som politiske tekster med viktige funksjoner for samfunn og didaktiske perspektiver med beskrivelser av didaktiske kategorier var ofte brukt av forskere i læreplananalyser av ulike planer, på ulike nivåer og i ulike sammenhenger. Jeg også bruker de teoriene slik det var aktuelt i min analysesammenheng og i forhold til min metodiske tilnærming for å konstruere analyseredskap eller analyseskjema som tar utgangspunkt i de overnevnte teorier.

Både læreplanteori og didaktikk er viktige teorier som ofte var brukt innen læreplanforskning. Martin Strømnes (1971) allerede på 1970-tallet har presentert bruk av dem for kritisk læreplananalyse av daværende normalplan for grunnskole. Han presentert sju punkter å ta hensyn til i analyse: analyse av situasjonen, målsetninger og retning, utvalg av innhold, organisering av innhold, hjelpemidler, lærer rolle og evaluering. Jeg bruker ikke de punktene på samme måte, men både bruk av didaktiske kategorier og analyse av sosiopolitiske kontekst viser preg av hans punkter.

Også Britt Engelsen i flere av sine bøker (1995, 2002, 2003) redegjør for hvordan læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver kan bli brukt for å konstruere analyseredskap for å analysere politiske dokumenter. Både hun og Gunnestad (2007) mener at å bruke didaktiske retninger eller modeller er et mulig utgangspunkt for analyse fordi de modellene formidler ulike uttrykk av ulike pedagogiske grunnsyn. I pedagogiske tidskrift (Engelsen, 1995) presenterer hun også lignende, både generelle og konkrete, punkter som kan anvendes i læreplanforskning.

Både læreplanteoretiske og didaktiske perspektivene, inspirert fra de bøkene og flere andre nevnte masteroppgaver, var valgt hensiktsmessig i forhold til tema, problemstilling og forutsetningene for analysen av politiske planer for barnehage på deres formelle nivå. På den måten de perspektivene var prioritert i oppgaven fordi det var aktuelt for komparative analyse av formidling av syn på barn og barndom innen to ulike lands sosiopolitiske barnehagekontekster. Tolkning og analyse av syn på barn og barndom, slik det formulert i de politiske dokumentene for barnehage innen komparative perspektivet, krever hensyn til en rekke forhold eller forutsetninger som jeg har presentert i det kapitlet og utdypet videre i neste to teoretiske kapitlene. Både didaktiske forutsetningene som en av kategorier i norske didaktiske modell og Goodlads begreper var relevante for å belyse ulike påvirkningsforhold til de ulike formidlingene av syn på barn og barndom i den norske og den russiske planen for barnehage. De ulike typer forutsetninger og Goodlads begreper var brukt som grunnlag for å strukturere analysen og er presentert i tabelloversikt 1 her i kapitlet. Goodlads begrepteori har gitt meg analyseramme og hjalp meg til å avgrense analysen ut fra de forutsetningene begge planer har satt for min komparative sammenligning av to barnehage planer ut fra valgte problemstilling.

I neste punkter i kapitlet har jeg presentert kort de teoretiske perspektivene innen Goodlads teori med fokus på det overordnede barnehageperspektivet. De områdene og nivåene i hans teori er først presentert kort og generelt, så i forhold til særtrekk for barnehageplaner. De fremstilt oversiktlig i tabell som jeg forklarer senere gjennom å redegjøre for Goodlads begreper i andre punkter i kapitlet. Barnehageperspektiv også satte viktig forutsetning for analyse i tillegg til ulike påvirkningsforhold innen Goodlads teori. Det bestemte fokus på barneperspektiv som førte til valg av den formulerte problemstillingen. Alle teoretiske og metodiske perspektiver ut fra Goodlads teorien er først presentert i tabell 1 i neste punkt som jeg kalte tabelloversikt, senere forklarer jeg tabellen gjennom å utdype områder, aspekter, nivåer, didaktiske forutsetninger og konkrete momenter som jeg videre redegjør i mine neste to teoretiske kapitler.

2.2 Goodlads teori og barnehageperspektivet

For å vise hvor sammensatt læreplanfeltet er, henvises det ofte til den amerikanske læreplanforskeren John Goodlads (1979) læreplan begrepssystem. Han utviklet et begrepssystem med tanke på å få tak i egenarten ved læreplanenes ulike virkeligheter. Den begrepsteorien er allmennkjent og presentert i fleste norske fagbøker innen læreplantenkning. Jeg brukte beskrivelser om hans begreper fra de bøkene på grunn av det var lettere å referere til dem fra norske bøker. Det var også lettere å bruke definisjoner på hans begreper fra boker: Torill Stand (1996), Rønning (1996), Retvedt (1999) som presenterer blant annet nivåer i forhold til barnehageperspektiv. Også Bjørg Gundems bøker (2004, 1998) var brukt mye i forhold til min bruk av Goodlads begreper.

Det finnes mange innfallsvinkler til å drøfte selve læreplanbegrepet. Det eksisterer to ulike planvirkeligheter. Læreplanfelt omfatter å forstå og handtere læreplaner på flere nivåer. De viser hele spekter mellom ”læreplan som fakta” (dens formuleringsarena) til ”læreplan som praksis” (dens realiseringsarena) (Gundem, 2004). Både nivået planene befinner seg og er analysert på har satt forutsetninger for analysen. På dette formelle nivå analyserer jeg både generelle språkuttrykk og det konkrete pedagogiske innholdet innen de didaktiske kategoriene i planene ut fra denne sosiopolitiske sammenhengen de står i. På den måten er Goodlads teori et viktig teoretisk og metodisk grunnlag og avgrensning i oppgaven. Det formelle nivået i Goodlads teori er viktig avgrensning av analysen. Det setter spesielle forutsetninger for forhold jeg må ta hensyn til i analysen. Med Goodlads teori har jeg avgrenset til nivåene og områdene analysen har foregått.

Jeg brukte også Goodlads definisjon på sosiopolitiske, teknisk-profesjonelle og substansielle områder for å vise ulike beslutningsnivåer planene er brukt på. Forhold mellom de tre områdene handler, ut fra slik oppfatning, om forholdet mellom læreplanteoretiske generelle perspektiver og mer konkrete

didaktiske perspektiver. Her i oppgave sees begge perspektivene i forhold til førskolepedagogikk på grunn av valg av utdanningspolitiske dokumenter for barnehage som analyseobjekter. Teknisk-profesjonelle området var mindre aktuelt i sin helhet på grunn av det handler mer om det oppfattede læreplannivå enn formelle og ideenes, men var relevant for oppgaven i forhold til bevisstgjøring av grunnsyn, bruk av didaktiske modeller og kategorier som inngår i krav til pedagogenes didaktiske kompetanse å lese og tolke selve formelle planene. Det området var ikke presentert i eget kapittel som andre to områder, men litt innen begge mine teoretiske kapitler i forbindelse med desentralisert og indirekte styring av barnehagesektor av de formelle læreplanene. De tre områder er tett knyttet i praksis og må sees i forhold til hverandre for å få helhetlig bilde av alle påvirkningsforhold på ulike nivåer. Områder var litt ulikt prioritert, men alle tre var tatt hensyn til i drøftning av problemstilling.

For å forstå og beskrive mer tydelig de ulike påvirkningsforholdene innen to sosiopolitiske barnehagekontekster i hvert land, har jeg inndelt det sosiopolitiske området i to aspekter: politiske og ideologiske, basert på Goodlads begreper "sanksjon" og "kunnskap", også ut fra formelle og samfunnsmessige didaktiske forutsetninger som jeg skal utdype senere i teksten parallelt med redegjørelse av aspektene (Gundem, 2004). Tabell 1 jeg har laget selv på grunnlag av Goodlads teori og tilpasset den til min analysekontekst. Videre forklarer jeg de perspektivene i tabellen gjennom å presentere alle tre områder og nivåer læreplaner kan analyseres på.

Tabell 1 Påvirkningsforhold ut fra Goodlads teori og didaktiske forutsetninger

<u>Sosiopolitiske området</u>		<u>Teknisk-profesjonelle området</u>	<u>Substansielle området</u>
<u>Læreplanteoretiske perspektiver, generelle teori innenfor helhetlige læreplan analyse</u>		<u>Didaktisk praksisrettet teori innen førskolepedagogikk, innenfor delanalysen innen didaktiske kategorier</u>	
<u>"kunnskap"- prioritering mellom to typer av den innen helhetlig landets grunnsyn</u>		<u>"sanksjon"- formidling av grunnsyn på samfunnsmessige beslutningsnivå i formelle plandokumentene</u>	<u>Nivåer - bevisstgjøring av grunnsyn av pedagoger på institusjonelle og lavere beslutningsnivåer</u>
<u>Tradisjonsbundet kunnskap</u>	<u>Forskningsbasert kunnskap</u>	<u>Beslutninger i utformingsprosessen, utgivelsesinstitusjon, barnehagekode</u>	<u>Didaktiske tradisjoner og modeller, krav til vide, helhetlige didaktiske kompetanse</u>
<u>Ideologiske aspekt</u>		<u>Politiske aspekt</u>	<u>Didaktiske aspekt</u>
<u>Samfunnsmessige og kulturelle didaktiske forutsetninger (pedagogiske grunnsyn om barn) (ideenes læreplan)</u>		<u>Formelle didaktiske forutsetninger (overordende dokumenter for sektor)(formelle læreplannivå)</u>	<u>Menneskelige didaktiske forutsetninger (pedagogenes kompetanse for å lese og tolke planen)(oppfattede læreplannivå)</u>
<u>Menneskelige (barnas aldersmessige) forutsetninger for læring i førskolealder og hensyn til de i landets pedagogiske barnehagetradisjon</u>		<u>Prinsipper i utforming av læreplaner i forhold til barnehage institusjons tradisjon og forskningsgrunnlag (barnehagekode)</u>	<u>Barnas aldersmessige forutsetninger som en av didaktiske kategorier i landets didaktiske modell for barnehage som pedagoger bruker for å realisere planen</u>
<u>"barnets beste" prinsipp fra Konvensjon Plan som pedagogisk og politisk</u>		<u>Rangordning (lover og konvensjoner) Plan som tekst (politiske status og</u>	<u>Plan som forslag, handlingsrom, plan som didaktisk arbeidsredskap for praksis</u>

<u>instrument (ideologiske funksjoner)</u> Hvilket helhetlige grunnsyn om barn er formidlet gjennom planenes språkuttrykk	<u>institusjonell kode), type læreplan, plan som styringsinstrument (politiske funksjoner)Handlingsrom</u>	Hvilke tolkningsmuligheter å tolke det pedagogiske grunnsynet og konkrete innhold på flere nivåer gir formelle plan?
--	--	--

Tabell 1 ovenfor som jeg laget selv basert på Goodlads teori og min avgrensning innen den gir oversikt over alle perspektiver og punkter jeg har brukt for å strukturere og avgrense min komparative analyse gjennom hele oppgaven. Videre i teksten kaller jeg den oversikttabellen og har referert til den i flere steder i oppgaven. Goodlads teori med sine perspektiver var sammen og parallelt med barnehage- eller institusjonelle perspektivet to viktige momenter presentert i den tabellen. For å forklare alle momenter i tabell, slik jeg brukte de i oppgavens sammenheng, presenterer jeg nedenfor Goodlads begrepsteori i forhold til min avgrensning og barnehageperspektivet. Fra hans teori presenterer jeg: tre hovedområder (sosiopolitiske, teknisk-profesjonelle og substansielle), fem læreplannivåer, og fire beslutningsnivåer (samfunnsmessige, institusjonelle, undervisningsmessige og personlige). De siste tre rader i tabellen viser også til sammenheng mellom Goodlads områder og didaktiske forutsetninger som brukt i norsk didaktisk modell, andre raden viser bruk av forutsetninger i forhold til barnehageperspektiv. I siste raden i tabell nevner jeg kort titler til de teoretiske punktene som jeg i neste to kapitler redegjør for den aktuelle teorien innen hvert aspekt i dem. Når jeg redegjør for områder og nivåer her i kapitlet slik jeg brukte de i oppgaven, beskriver jeg mer konkret hva de punktene handler om og samtidig tilknytning i andre punkter og perspektiver, men først kort om barnehage- eller institusjonelle perspektivet som var overordnet for oppgaven.

2.2.1 Institusjonelle perspektivet eller barnehagekode

Både områdene og nivåene er presentert og konkretisert med vekt på barnehage- eller institusjonelle perspektivet. Dette barnehageperspektivet var overordnet for oppgaven og flettet i alle tre aspekter i analysen slik de er presentert i tabellen. Det er også kalt institusjonelle perspektiv innen politiske aspektet på grunn av hensyn til den institusjons særtrekk og dens kode i utformingen av planer for barnehagen. Samtidig har barnehageperspektivet påvirket bruk av barnehagekode på ulike måter innen alle tre områder og aspekter i dem. Barnehagekode har vært brukt litt ulikt innen de ulike sosiopolitiske kontekster i Russland og Norge, men begge planene brukte den gjennom å ta hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger og egne pedagogiske tradisjoner innenfor barnehagevirksomhet. De ulike barnehagetradisjoner og deres fornyelse etter ratifisering av Konvensjonen i 1989 er relevant for å forstå forskjeller i bruk av barnehagekode som retningsgivende prinsipper for å utforme barnehageplaner. Drøftning av forskjeller i bruk av barnehagekode hos hver av plandokument er

relevant i forbindelse med å belyse problemstillingen. Jeg har redegjort for hvordan barnehagekode var brukt i hver aspekt parallelt med redegjørelse av Goodlads områder og nivåer her i kapitlet. Jeg har også fremstilt i min tabelloversikt hvordan kode brukt innen hver aspekt gjennom menneskelige barnas aldersmessige forutsetninger.

Menneskelige didaktiske forutsetninger, pedagogenes forutsetninger og spesielt barnas aldersmessige er mest betydningsfulle for min analysesammenheng. De knyttet direkte mot min problemstilling i forhold til formidling av grunnsyn på barn i barnehageplaner og valg av overordnede perspektiver i oppgaven. Både barnas og pedagogens forutsetninger er relevante i for tolkning av grunnsyn ut fra politiske dokumenter for barnehage. Elev- og lærerforutsetninger er en av kategorier i norske didaktiske relasjonstenkningsmodell som ble opprinnelig utviklet for skolevirksomhet av Bjørndal og Lieberg (1978) og var tilpasset til barnehagevirksomhet gjennom endring av fokus fra elevens opplæringsmetoder i skolen til fokus på tilrettelegging av læringsaktiviteter til førskolebarn og hensyn til deres aldersmessige forutsetninger i den prosessen (Hiim & Hippe, 1993).

Pedagogens didaktiske forutsetninger handler om deres didaktiske kompetanse å lese, tolke og bruke læreplan i sin planlegging og gjennomføring av den. Det handler også om arbeid med bevisstgjøring av pedagogiske grunnsyn som formidlet generelt i formelle planer. Gjennom sin utdanning har de tilegnet seg vid og helhetlige kompetanse og teoretiske kunnskaper som kreves for å tolke og realisere vedtatte plan i praksis, blant annet kunnskap om didaktiske modeller for planlegging av sitt daglige arbeid med barn. Kunnskap om barnas aldersmessige forutsetninger var viktig for å utvikle sitt didaktiske kompetanse å tilrettelegge opplæring og oppdragelse til barnas utviklingsnivå i den alderen. Hensynet til barnas behov og læreforutsetninger henger sammen med prinsippet om ”barnets beste” fra Konvensjonen som har endret voksnes holdninger på barn i mange land. Barnas forutsetninger handler om deres evner å lære, modenhet, motivasjon, erfaringer og behov for å lære i mest tilgjengelige i den alder læringsform lek som er viktig metode i barnehagetradisjonen (Gunnestad, 2007, Røys, 2007, Rønning, 1996). Også andre kategorier i didaktiske modeller for barnehage i begge land er tilpasset gjennom ”forskningsbaserte kunnskap” som kjennetenger bruk av barnehagekode i begge land.

Barnehagekode er gjensidig avhengig av landets gjeldende barnehagetradisjon, samtidig dette livslange læringsperspektivet handler om integrering av tradisjoner og om å bruke det beste både fra barnehage- og skoletradisjoner for å sikre lettere overgang til neste institusjon innen kontinuerlig utdanningsløp. Det er mange diskusjoner i nyere tid om å forene eller integrere tradisjoner fra begge institusjoner for å sikre barns livslange læringsprosess. Det kan gjøres ved samarbeid for å utvikle og bruke felles forståelse for tiltak med helhetlig læring i fokus (Skram, 1996, Røys, 2007, Lillemyr,

2004, Gunnestad, 2007). Jeg har drøftet senere viktighet med å sikre helhetlig læring i livslange læringsperspektiv. Ut fra det perspektivet skal tilrettelegging av pedagogisk innhold ta hensyn til barns utviklingsnivå, modning og tilengelig aktivitetsform – lek. Barn lærer lettere i uformelle aktiviteter, lek og samspill med hverandre. Det baserer seg på å ha sammenheng og kontinuitet mellom de ulike lærings- og omsorgstilbudene (Alvestad, 2007 i Moser, 2007).

På grunn av fokus i valgte problemstilling og tabellens oppbygning redegjør jeg først for tre områder innen Goodlads teori: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle området i punktet samfunnsideologisk perspektiv. Videre presenterer fem læreplannivåer eller ofte kalt ”ansikter” i læreplanteori som Goodlad definerer innen substansielle området. Nivåene er presentert slik at de er relevante i oppgavens kontekst, de siste to som er minst relevante er bare kort nevnt. I samme punkt som jeg redegjør for det politiske perspektivet, redegjør jeg også for de fire beslutningsnivåene med fokus på de som var mest aktuelle i forhold til problemstillingen.

2.2.2 Samfunnsideologisk perspektiv eller Goodlads områder

Læreplanundersøkelser, basert på Goodlads teori, handler om å forstå forholdene mellom alle tre områder: sosiopolitiske, teknisk-profesjonelle og substansielle fordi i praksis er de uløselig knyttet sammen. Teoretisk sett kan de presenteres hver for seg, samtidig er det nødvendig å vise deres forhold til hverandre (Retvedt, 1999, Gudem, 2004). Rekkefølge slik de er presentert i ulike bøker varierer og avhengig av logikken om hvilket beslutningsnivå man starter med. Bjørg Gudem presenterer det substansielle området først fordi hun begynner med konkrete innholdet i planene mot den samfunnsmessige konteksten de står i og videre mot praktisk bruk av planer (Gudem, 2004). Jeg valgte å begynne med det sosiopolitiske området for senere å utdype konkrete påvirkningsforhold innen den helhetlige konteksten på samme måte som Ole Retvedt (1999) har presentert i sitt prosjekt Erfaringer med innføring av rammeplan for barnehage.

Det første sosiopolitiske området handler om begrunnelser og samfunnsmessig argumentasjon av målene, innholdet og bruk av arbeidsmåter, men også forbindelse med planendring, planrevidering og innovasjon og legitimering av pedagogiske grunnsyn. Området handler det om den samfunnsmessige konteksten planene står i og har vært analysert i masteroppgaven. Det er her befinner seg de to påvirkningsforhold ”kunnskap” og ”sanksjon” som kan forklare ulikheter i formidling av grunnsynene. Det området er også bindeledd mellom læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver, sosiopolitiske kontekst og lokal tilpassning av det pedagogiske innholdet på lavere nivåer. Når beslutninger ved planutforming tas av planmakere, er både kunnskapsoppfatning og oppfatning av samfunnsbehov blir tatt hensyn til (Gudem, 2004). De to påvirkningsforhold presenterte jeg parallelt

med formelle og samfunnsmessige didaktiske forutsetninger i min tabelloversikt. Inndelig av det området til politiske og ideologiske aspektene var basert både på Goodlads begreper ”sanksjon” og ”kunnskap” og på den definisjonen av formelle og samfunnsmessige forutsetninger slik de inngår i kategori didaktiske forutsetningene i den norske relasjonstenkningsmodellen i norske didaktiske fagbøker (Hiim & Hippe, 1993, Gunnestad, 2007). Derfor begreper ”sanksjon” og ”kunnskap” står over de to typer forutsetninger i min tabelloversikt. Videre utdyper jeg punkter innen politiske og ideologiske aspekter som jeg redegjort for i første teoretiske kapitel, men først kort om formelle og samfunnsmessige forutsetninger som står under de aspektene i tabellen.

Med formelle forutsetninger mener man offisielle dokumenter, lover, bestemmelser om hvordan barnehagen skal drives som jeg utgitt av staten. Staten i begge land har regulert barnehage virksomheten med lover, forskrifter og ulike retningslinjer. Disse offentlige dokumentene gir retningslinjer og bestemmelser som barnehagen må ta utgangspunkt i (Gunnestad, 2007, Røys, 1997). I min sammenheng er det russiske og norske barnehageplaner og andre overordnede dokumenter som jeg bruker for å tolke synene på barn i hvert land. Med samfunnsmessige og kulturelle forutsetninger mener man den samfunnsmessige konteksten som pedagogisk virksomhet foregår i. De samfunnsmessige verdier og normer er skapt i sin unike sosiopolitiske kontekst og er mer barnefokuserte i forhold til barnehageinstitusjon (Gunnestad, 2007, Røys, 1997). De inngår i landets pedagogisk grunnsyn på barn og barndom eller ”tradisjonsbundet kunnskap” som Goodlad definerer det, preget av internasjonale tendenser om barn og formidles ofte indirekte i læreplaner for barnehage og andre institusjoner for barn. De to typene didaktiske forutsetningene sammen med praktiske forutsetningene kalles rammefaktorer og danner utgangspunkt for barnehagens pedagogiske arbeid der formelle rammer blir tilpasset til lokale forhold gjennom praktiske forutsetninger i hver barnehage. De to typene av forutsetninger er formidlet i formelle planene generelt og må i tillegg sees i sammenheng med menneskelige (barns aldersmessige) forutsetninger eller forskningsgrunnet om førskolebarns læringsforutsetninger og førskolelærernes forutsetninger (deres didaktiske kompetanse å bruke didaktisk modell) (Hiim & Hippe, 1993, Gunnestad, 2007). I tabellen har jeg presentert hvordan de didaktiske kategoriene knyttet sammen mot Goodlads perspektiver og punkter innen politiske og ideologiske aspektene.

Perspektiver innen sosiopolitiske området er utgangspunkt til mitt første teoretiske kapitel der jeg har presenterer læreplanteori med vekt på politisk utforming og formidling av det ideologiske grunnsynet gjennom litt ulike formelle rammebetingelser. I det kapitlet presenterer jeg det politiske og det ideologiske aspektet for seg selv for å vise mer tydelig ulike påvirkningsprosesser som er mindre

tydelig inndelt i praksis. I siste linjer i oversikttabellen står det om hvilke punkter innen hvert av aspektene jeg har presentert i kapitlet.

Det første politiske aspektet går ut på å beskrive prosesser og nivåer rundt politisk utforming av planene og formidling av grunnsynene, tradisjonene og forskningsgrunnlagene gjennom formelle rammer. Innen det politiske aspektet sees planene både som tekster (politiske og institusjonelle) og som utdanningspolitiske styringsinstrumenter som har viktige politiske funksjoner innen barnehagesektoren. Som institusjonelle tekster bruker de særegent kode ut fra hensyn til institusjonens rolle i samfunnet og tradisjonelle tilnærning til barns læringsforutsetninger i barnehagen. De er også plandokumenter som var påvirket av internasjonale og nasjonale overordnede dokumenter og tendenser. Begge er generelt preget av hovedprinsipp om "barnets beste" fra Barnekonvensjonen, men det var ulikt tolket, tilpasset og konkretisert innen egne rangordnede dokumenter for sektoren (Høstmælingen, 2008, Scheie, 2005). Innen det aspektet brukte jeg mest læreplanperspektiver som handler om rangordning, politisk utformingspross, klassisk generelle språk i politiske tekster, deres status og politiske funksjoner på ulike nivåer innen barnehagefelt. John Goodlad bruker begrep "sanksjon" når det gjelder det aspektet.

Det andre aspektet kalte jeg det ideologiske aspektet, punkter innen det aspektet går ut på å beskrive ulike prioriteringer innen "forskningsbasert" og "tradisjonsbundet" kunnskap slik John Goodlad (1979) definerer de begrepene i forbindelse med samfunnsmessige sammenhengen planene står i (Retvedt, 1999, Gundem, 1998). Under dette aspektet utdyper jeg både om "forskningsbaserte kunnskap" (vitenskapelige grunnlag om barnas aldersmessige læringsforutsetninger) og "folkebasert kunnskap" (pedagogiske tradisjon), samtidig hvordan det formidlet i begge planene gjennom deres ideologiske funksjoner. Innen det ideologiske aspektet presenterer jeg parallelt samfunnsmessige didaktiske forutsetninger som går hovedsakelige ut på å tolke og forstå hvilke grunnsyn eller barnehagetradisjoner planene som de formidler gjennom sine formelle forutsetninger på formelle nivå. Både barnehagetradisjonene og de vitenskapelige grunnlagene var presentert i forhold til barnehageperspektivet og fornyelsesperspektivet, jeg prioriterte mest å redegjøre de gjeldende barnehagetradisjonene (eller variantene innen samme tradisjon) og vitenskapelige grunnlagene fra utviklingspsykologisk forskning, men også drøfter hvilke tradisjoner som var røtter til de nåværende tradisjonene i de nye barnehageplanene. Planene formidler både landets barnehagetradisjoner og holdninger på barnas læringsforutsetninger som skal ligge til grunn for tilrettlegging av opplæring og oppdragelse i barnehagen. Barnehagetradisjonene er naturligvis ulike skoletradisjoner i hvert land på grunn av lignende bruk av barnehagekode gjennom å ta hensyn til sine vitenskapelige grunnlag om førskolebarns aldersmessige forutsetninger. Begge planene bruker den koden men litt forskjellige

måter som skyldes deres sosiopolitiske barnehagekontekster, men generelt sett er det lignende tendenser på grunn av FN Konvensjon påvirket overordnet med sine holdninger om ”barnets beste”. Også didaktiske modeller er tilpasset til barnehagekontekst gjennom hensyn til ulike vitenskapelige grunnlag, for å forstå hvilken tradisjon hver plan formidler, er det nyttig å ta utgangspunkt i de modellene og vurdere de i forhold til didaktiske kompetanse som neste området handler om.

Neste **teknisk-profesjonelle området** er knyttet til arbeid med læreplaner i praksis, til iversetting og til realisering av den formelle læreplanen i selve undervisningsprosess. Det gjelder menneskelige og materielle muligheter og ressurser, ikke minst rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning. Selv om området er mest knyttet til praksis, er det relevant i forhold til å forstå hvilke muligheter gir læreplanen for pedagoger på sitt oppfatningsnivå spesielt når planene er brukt i desentralisert perspektiv som norske rammeplanen for barnehagen (Gundem, 2004). Ut fra min avgrensning til det formelle nivået, valgte jeg også å fokusere litt mindre på det området fordi det knyttes mer til siste tre Goodlads læreplannivåer som handler om pedagogens forutsetninger og kompetanse å tolke og bruke formelle planene i sin daglige virksomhet. Samtidig var det nødvendig å ta hensyn til planenes krav til pedagogenes didaktiske kompetanse og handlingsfrihet for tolkning av planen på grunn av også jeg som forsker befinner på det oppfattede nivå og kan finne konkrete forskjeller ved å analysere didaktiske modeller som inngår i den didaktiske kompetansen.

Den kompetansen og bevisstgjøring av grunnsyn hos førskolelærere sees i forhold til menneskelige (pedagogens) forutsetninger som står i oversikttabell under didaktiske aspekt på grunn av at det er en av kategoriene i den didaktiske modellen. Det må også sees i sammenheng med formelle og samfunnsmessige forutsetninger på grunnlag at planene gjennom sine retningslinjer formidler handlingsrom for deres tolkning og krav til den didaktiske kompetansen hos pedagog for å bruke planen i praksis. Med andre ord handler det om å bruke planen på lavere beslutningsnivåer og desentralisert perspektiv på plan som forslag (Engelsen, 2003, Øzerk, 2007).

Det perspektivet på plan som forslag er presentert og står under det politiske aspektet i tabellen, men knyttet til andre områder i på flere måter. På den måten teknisk-profesjonelle området knyttet til begge aspektene og står i min tabelloversikt på grense mellom dem, samtidig knyttet det også mot forskningsbaserte kunnskap innen ideologiske aspektet gjennom hensyn til barnas forutsetninger.

Perspektiver innen det området er mest praksisrettet enn sosiopolitiske og substansielle områder og derfor mindre relevante i sin helhet for meg. De var ikke utgangspunktet til eget kapittel, men er presentert delvis i andre to av mine teoretiske kapitler slik jeg fremstilte det i min tabelloversikt. Innen politiske aspektet i første teoretiske kapittel redegjør jeg for noen av perspektivene i punkt plan

som forslag. Det handlet om mer praktiskrettede didaktiske perspektiver, tokningsprosesser på lavere beslutningsnivåer, kravet til den vide didaktiske kompetansen og konkrete forståelse av grunnsynet gjennom analyse av hvilke didaktiske tradisjoner og modeller de formelle rammene som formidlet i læreplanene forutsetter for pedagoger i deres arbeid. Det var relevant i forhold til oppgavens formål å forstå sammenheng mellom bruk av ulike modeller innen landets pedagogiske barnehagetradisjon og formidling av grunnsyn i formelle planene. Innen det området viste jeg også til forbindelsen mellom generelle læreplanteoretiske og mer konkrete didaktisk-praktiske perspektiver for å forstå planer på ulike nivåer. Innen ideologiske aspektet redegjort jeg også for tilpassning av opprinnelige skolepregede didaktiske modellene til barnehagevirksomhet i forbindelse med hensyn til forskningsbaserte kunnskap om førskolebarn i hvert land. I andre teorikapitel utdypet jeg videre om didaktiske menneskelige (pedagogenes og barnas) forutsetninger sammen med andre kategorier (mål, innhold, arbeidsmåter) som inngår i helhetlige didaktiske modell. Didaktiske forutsetningene og modellene slik det står i oversikttabellen sees også i sammenheng med konkrete læreplanens pedagogiske innhold som neste området handler om.

Det **substansielle området** handler om de didaktiske kategorier som enhver læreplan består av. Det er læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og evaluering. I didaktikken kalles de elementene didaktiske kategorier og inngår i den helhetlige didaktiske tenkningsmodellen (Gundem, 2004, Retvedt, 1999). Jeg har valgt å bruke de kategoriene som: mål, innhold, arbeidsmåter, forutsetninger i min analysekontekst. Vurdering eller evaluering var mindre relevant i forhold til problemstillingen på grunn av det viser mindre til forskjeller i formidling av synene på barn og barndom.

Menneskelige (eller barnas aldersmessige) didaktiske forutsetninger var spesielt viktig kategori i begge modeller som jeg prioriterte i forhold til fokus på barnehageperspektiv i oppgaven. Den kategorien har påvirket overordnet andre didaktiske kategorier og viser til hvordan begge planene har brukt sin særegne barnehagekode, men også hvordan det var gjort i forhold til livslange læringsperspektivet.

De kategoriene forstås som strukturelle elementer i planene som til sammen skaper helhetlige didaktiske tenkningen når planene utformes, analyseres, tolkes og realiseres på ulike nivåer (Røys, 2007). Begge planene bruker samme kategoriene, men ulike didaktiske modeller som definerer ulike forhold mellom kategoriene innen sin didaktiske tenkning. Tolkning hvordan hver kategori prioritert innen den gitte didaktiske modellen og konkret hvordan innhold formidlet innen hver kategori er relevant for å forstå ulikheter i formidling av synene på barn og barndom i hver barnehageplan på det formelle nivået. På den måten knyttet det substansielle området med teknisk-profesjonelle området

og samtidig overordnet med sosiopolitiske området. Den teoretiske inndelingen i området systematiserte læreplanfelt som var nyttig for meg å velge relevante momenter å fokusere på ut fra komplekse felt som i praksis vanskelig å holde fra hverandre.

Den substansielle læreplanen, spesielt mål, lærestoff og arbeidsmåter blir gjort til gjenstand til påvirkninger på ulike nivåer. Ut fra det perspektivet presenterer John Goodlad (1979) læreplanenes forskjellige fremtredelsesformer eller ”ansikter”, også kalt læreplans nivåer: den ideenes, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplanen (Gundem, 2004). De nivåene presenterer jeg senere i teksten slik de var relevante for meg innenfor min analysekontekst og avgrensning.

Perspektiver innen det substansielle området var utgangspunktet til mitt andre teoretiske kapitel som jeg kalte det didaktiske aspektet i min tabelloversikt. I kapitlet presenterte jeg de fire kategorier hver for seg og i samsvar med hverandre i ulike didaktiske tenkningsmodeller. Her på oppfattede nivå sees planene også som didaktiske arbeidsredskap for pedagoger for sin daglige planlegging og gjennomføring av læreplanen i praksis. Det perspektivet kan sees parallelt med perspektivet plan som forslag som jeg nevnte før. I den andre teoretiske kapitlet presentert også noen av perspektiver fra teknisk-profesjonelle området som utdyper momenter som jeg har redegjort for om plan som forslag.

Ved å presentere didaktiske menneskelige forutsetninger, både pedagogenes kompetanse og barnas aldersmessige forutsetninger, utdypet jeg betydning av den kategori for didaktisk barnehagemodell. Generelt sett handler andre kapitel om mer praksisrettet didaktisk teori, men også sees i forhold til generelle læreplan teoretiske perspektiver i første kapitlet og knyttet sammen på grunn av beslutningsprosesser på ulike nivåer i hvert land.

Alle tre områder og min inndeling av aspekter innen det sosiopolitiske området er relevante og var brukt til å strukturere og organisere analysen i ulik grad i forhold til problemstillingen. Mens det sosiopolitiske området handlet mest om den samfunnsmessige sammenheng og læreplanteoretiske perspektiver, handlet substansielle området (om grunnlag med didaktiske kategorier som elementer i hver plan) om konkrete pedagogiske innholdet og didaktiske perspektiver.

Perspektiver fra teknisk-profesjonelle området var brukt som bildeledd mellom teori og praksis og var relevante i forhold til å forstå hvordan planen kan tolkes og brukes av pedagoger på flere beslutningsnivåer, også for å forstå tolkningsmuligheter og begrensninger på grunn av ulikt detaljeringsgrad av språk og kontekstene ved formidling av begge grunnsyn på barn i de to barnehageplanene.

2.2.3 Politisk perspektiv eller Goodlads nivåer

Ovenfor har jeg redegjort for de tre områder og samtidig hvordan jeg kommer til å bruke de i mine neste to teoretiske kapitlene. Den substansielle læreplan område er ofte gjenstand for påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer Bjørg Gudem betegner de fem nivåer som læreplanenes ulike "ansikter" (Gudem, 2004). Her i punktet utdypet jeg fem læreplannivåer fra Goodlads begrepteori, mest de første tre, slik de er relevante for oppgaven og med fokus på barnehageinstitusjon, de siste to som berører mest praksisen i barnehagen var kun kort presentert. Videre i samme punkt redegjør jeg også for fire beslutningsnivåer som jeg nevnte før i forbindelse med plan som forslag. Nivåene handler om spenningsforhold der ideene og intensjonene på den ene siden og konkrete virkelige erfaringer på den andre siden, i tillegg berører de sosiopolitiske og samtids- samfunnsmessige kontekster som er relevant i min tokulturelle komparative analyse av planene for barnehage.

Den ideenes læreplan: I norsk barnehagesammenheng er ideenes læreplan det idègrunnlaget som barnehagepedagogikken hviler på. Det er barnehagens tradisjon, vitenskapelige kunnskap om barn læreforutsetninger, samfunnets syn på barn og barndom, rådende normer og holdninger knyttet til barns oppvekstvilkår og offentlig barnehagepolitikk (Rønning, 1996). I russisk sammenheng er det også idègrunnlag som avspeiler eget barnehagetradisjon, vitenskapelig grunnlag, samfunnets ideologiske grunnsyn på barn og barndom, deres oppdragelse og læring i barnehage og voksnes tilretteleggende rolle av de prosessene. I begge lands barnehagesammenheng er dette viktig grunnlag der ideene kommer fra til formelle dokumentet. Ideene er selve grunnlaget for utvikling og utforming av formelle læreplaner, og inneholder de verdiene som læreplanen videre skal konkretisere i mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Også internasjonale og nasjonale overordnede dokumenter og tendenser med sine ideer og forpliktende bestemmelser ligger til grunn for hva skal prioriteres i formelle planen.

Samtidig må det være klart at ideenes læreplan aldri kan forstås entydig. Det er ikke snakk om én enkelt idé, men om et mangfold av komplekse og ofte motsetningsfylte ideer som blitt formidlet videre i formelle planene generelt, indirekte og flertydig som gjør at det er mer vanskelig å tolke "sammensatte" uttrykk i formelle planene. Det er heller ikke slik at en entydig kan slutte fra idé til formell læreplan (Strand, 1996). Dette er knyttet til Goodlads sosiopolitiske område. De ideene i grunnlaget definerer han som "kunnskap" og deler til to typer: "forskningsbasert kunnskap" og "tradisjonsbundet kunnskap". Jeg avgrensar analysen ved å forstå landenes vektlegging mellom de kunnskapstypene som de formidlet generelt, indirekte og mest sannsynlig ikke entydig i formelle dokumentene. Ideene fra deres grunnlag i Russland og Norge ble formidlet videre i de to formelle

planene for barnehage gjennom ulike beslutningsprosesser i planutforming som Goodlad definerte som "sanksjon" (Gundem, 2004).

I tillegg til ulike grunnlagene, var det også ulike utgivelses institusjoner som utformet planen. De formelle planene blir skrevet av ulike aktører i ulike slag organisasjoner enten gjennom politiske prosesser eller pedagogiske vitenskapelige beslutninger. Dette har ført til at planene har fått ulike forpliktende status og detaljeringsgrad. De endelige, formelle dokumentene kan bli oppfattet som utdanningspolitiske styringsdokumenter for barnehagevirksomhet som gir ulike handlingsrom for videre tolkning og konkretisering på lavere beslutningsnivåer (Øzerk, 2007). I min tabell er det presentert mest under det ideologiske aspektet.

Den formelle læreplanen: Det nivået er selve formelt vedtatt av staten læreplandokumentet som pedagogisk og utdanningspolitisk dokument. Den utgjør en ramme for institusjons (barnehagens) virksomhet, det vil si hvordan ideene har tatt form på papiret. Det angir mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering, samt en presisering av de overordnede mål. Læreplandokumentet angir med andre ord et handlingsrom for ulike områder av barnehagens virksomhet (Rønning, 1996). Vanligvis det brukt generelle språkuttrykk om grunnsynet på barn i slike formelle tekster på grunn av politiske utformingsprosesser gjennom forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer. Samtidig knyttet det formelle nivået til substansielle området med måten barnehageplanene konkretiserer mål, innhold, arbeidsmåter, forutsetninger i ulikt grad gjennom sine formelle rammer og kravet til didaktiske kompetansen å lese og tolke innhold i formelle planen. Det pedagogiske innholdet, målene og arbeidsmåter er ofte generelt i de formelle dokumentene (Strand, 1997). Formuleringer i formelle planene viser til muligheter og begrensninger, forpliktende rammer og størrelse på handlingsrom den formelle plan gir (Øzerk, 2006). De ideene som formidlet på det nivået gir mulighet å tolke hvilke ideer fra muntlig tradisjon var skriftliggjort og legitimert, jeg kan bare analysere slik de står i selve planene på det nivået, selv om jeg også berører ideenes nivå hvis de ideene er formidlet skriftlig. I tabelloversikt belyser jeg det nivået mest under politiske aspektet og i forbindelse med formelle forutsetninger, deres forpliktende status og bruk av barnehagekode ut fra samfunns holdninger om barn og barndom.

Den oppfattede læreplanen: Det nivået handler om hvordan læreplanen kan bli oppfattet, tolket og brukt for å planlegge og gjennomføre læreplanenes innhold i praksis ut fra språkuttrykk i formelt vedtatte plandokumenter. Detaljeringsgrad i formuleringer og beskrivelser av didaktiske kategorier i formelle planene viser til hvilke muligheter og handlingsrommet de ulike aktører (førskolelærere, pedagogiske ledere) har i tolkning av plan på institusjonelle og andre lavere beslutningsnivåer (Strand, 1996). På den måten pedagogens forutsetninger som er en del av menneskelige didaktiske

forutsetninger er relevant i forbindelse med å sammenligne de ulike krav til didaktiske kompetansen planene setter opp for pedagoger for videre tolkning og konkretisering av plan for gjennomføring på institusjonelle og lavere nivåer. I desentralisert styringsperspektiv av barnehagevirksomhet er det viktig at pedagoger er bevisste på det pedagogiske grunnsynet som formidles generelt i planene, har vide didaktiske kompetanse og kjennskap til didaktiske tradisjoner, modeller innenfor barnehagesammenheng i Norge (Gundem, 2004, Røys, 2007, Rønning, 1996). Oppfatning av innholdet, den didaktiske tradisjonen og modell for tolkning innen den avhengig av handlingsrom i formelle planene. I min tabelloversikt er det nivået presentert under didaktiske aspektet og handler primært om det teknisk-profesjonelle området. Didaktisk kompetanse er også knyttet til perspektiver på plan som forslag og som arbeidsredskap for praksis.

Planene tolkes ikke bare av aktører i barnehage der de iverksettes, men også av andre grupper som driver forskning og utviklingsarbeid innenfor barnehagesektor. Jeg som forsker befinner meg også på det nivået og tolker de formelle barnehageplanene fra det nivået. Selv om jeg tar hensyn til den sosiopolitiske konteksten planene står i, er det min oppfatning, forståelse, tolkning og analyse av planenes grunnsyn på barn og barndom som var presentert i analysekapitler.

Den iverksatte læreplanen og Den erfarte læreplanen: De er praksisrettede nivåer og er ikke relevant for oppgaven. De nivåene handler om hvordan iverksettelse av planen kan bli preget av uforutsette konkrete situasjoner. Dermed store variasjoner i hvordan hvert enkelt barn erfarer og opplever barnehagehverdagen. Uansett hvor velformulert planen er, kan den aldri fortelle de virkelige holdninger om barn og hvordan de opplever sin lykkelige barndom, frihet til lek og læring innen det livslange læringsperspektivet. Barnas erfaringer og opplevelser i barnehagen har mest sannsynligvis større betydning enn idègrunnlaget som barnehagepedagogikken bygger på, men det er ikke fokus her i oppgaven (Rønning, 1996, Strand, 1997).

De vide retningslinjer i den norske rammeplanen eller mer praksisrettede anvisninger i det russiske programmet fortsetter forskjellige krav til didaktisk kompetanse og måter å forstå planene som politiske styringsinstrumenter med generelle retningslinjer eller som didaktiske arbeidsredskap for praktiske arbeid. Desto større rammer og handlingsfrihet, desto mer betyr hensyn og krav til pedagogenes didaktiske kompetanse for å forstå forskjeller i formidling av grunnsyn på barn gjennom generelle formuleringer.

I sine studier har Goodlad vært opptatt av læreplanpraksiser slik det egentlig foregår. Læreplanens innhold fremtrer på forskjellige nivåer ved at det foretas fortolkninger, vurderinger og avgjørelser i ulike ledd innen utdanningssystemet når det gjelder implementering og realisering av planene. Disse

beslutningsprosesser mener Goodlad skjer på tre nivåer: samfunnsmessige, institusjonelle, undervisningsmessige (Retvedt, 1999). Bjørg Gundem (1998) kaller det første nivået også politiske eller skolepolitiske og viser også til fjerde personlige nivået som er bundet til elevenes erfaringer og opplevelser av realisert læreplan og virkelig betydning av plan for barnas utbytte av læringsaktiviteter i barnehagen. Beslutningsnivåer er definert i forhold til avgjørelser i forbindelse av bruk av planen på det nivået. Ut fra disse fire er det samfunnsmessige nivået mest relevant for oppgaven fordi jeg fokuserer å belyse hvilke grunnsyn som formidles og hvordan det tas avgjørelser når planen skrives av ulike aktører (forskere eller politikkerne) i samfunns- eller politiske utgivelsesinstitusjoner før barnehagene begynner å bruke den. Det er her de komplekse ideer fra muntlige pedagogiske barnehagetradisjon (ideenes plannivå) blir legitimert i planene (på formelle plannivå). På dette nivået gir generelle føringer for den barnehageplan som skal være forpliktende for hver barnehage og de berører ulike sider innen alle tre områder som jeg presentert ovenfor (Retvedt, 1999). Det institusjonelle nivået handler om tolkninger og beslutninger når formelt vedtatte dokumenter tolkes og tilpasses med hensyn til lokale forhold. Det nivået virket inn på de teknisk-profesjonelle forhold når barnehager utarbeider videre eget årsplan. Jeg berørte nivået i forbindelse med analyse av ideologiske ulikheter i bruk av ulike didaktiske modeller som personalet tar utgangspunkt i ut fra det gitte handlingsrommet (Gundem, 2004). Det undervisningsmessige nivået går mer ut på ansvar for pedagogenes avgjørelser i deres daglige planlegging og samtidig spontane beslutninger i selve uforutsette læringssituasjoner med barn (Retvedt, 1999). På den måten sees det nivået parallelt med iverksatte nivået som jeg ikke avgrenset til sammen med erfarte læreplan nivå parallelt med personlige beslutningsnivå (Gundem, 2004).

I den kapitel har jeg presentert kort alle teoretiske og metodiske perspektiver for oppgaven. I neste teoretiske kapitler utdyper jeg de presenterte i kapitelet teoretiske perspektivene innen de tre Goodlads områder. I neste kapitel redegjør jeg for generelle læreplanteoretiske perspektiver som var relevante i forhold til helhetlige analyse av mine to barnehageplaner.

3 *Det sosiopolitiske området*

I forrige kapitel har jeg kort skissert alle teoretiske og metodiske perspektiver basert på Goodlads teori. Barnehageperspektiv er overordnet for oppgavens sammenheng, derfor var både nivåene og områdene presentert med hensyn til barnehage særpreg. I de neste to teoretiske kapitlene har jeg utdypet perspektiver innen alle tre områder i hans teori i forhold til slik de er aktuelle for min analyse av to valgte barnehageplaner. Kapitlene tok utgangspunkt i sosiopolitiske og substansielle områder og kalt etter dem. Det tredje teknisk-profesjonelle området var mindre aktuelt i sin helhet på grunn av fokus i avgrensning på formelle læreplannivå, men brukt delvis i begge kapitlene i forhold til didaktiske kompetansen, didaktiske modeller og desentralisert styringsform av barnehagesektor.

I det første teoretiske kapitelet har jeg utdypet de generelle læreplanteoretiske og ideologisk-politiske perspektiver innen sosiopolitiske området som jeg har inndelt i to aspekter slik de var fremstilt i min tabelloversikt i forrige kapitel. Politiske og ideologiske aspekter overlapper hverandre og må sees i forhold til hverandre innen den helhetlige, sosiopolitiske barnehagekonteksten for å forstå den samfunnsmessige sammenhengen som begge planene står i. Den inndeling i ideologiske og politiske aspekter i oppgaven er nyttig for å vise mer tydelig de ulike påvirkningsfaktorer i den konteksten. Det området sees også i sammenheng med andre to områder i Goodlads teori. Perspektiv på plan som forslag er presentert i kapitelet, men samtidig også knyttet til teknisk-profesjonelle området. I andre teoretiske kapitelet har jeg utdypet mer konkrete didaktiske teoretiske perspektiver som didaktiske forutsetninger og andre kategorier som til sammen skaper helhetlig tenkningsmodell innenfor førskolepedagogikk. På den måten i andre kapitelet har jeg også redegjort for læreplanens mål, innhold, arbeidsmåter og forutsetninger som inngår i substansielle området.

3.1 *Ideologisk-politisk teoretisk grunnlag*

Som jeg har nevnt ovenfor handler det kapitelet primært om det sosiopolitiske området. Jeg brukte Goodlads definisjon og to typer påvirkningsforhold innen det området som jeg gjort rede for i forrige kapitelet. Det er ulike prioriteringer innen sosiopolitiske område og i forhold til andre to områder i hans teori som viser til hele spekter med komplekse ideer som påvirker barnehagesektor på ulike nivåer. Fra konkrete beskrivelser innen didaktiske på det substansielle området til bruk av ulike didaktiske modeller innen gjeldende pedagogiske barnehagetradisjonen på teknisk-profesjonelle området og til formidling av generelle grunnsynet på barn og barndom i politiske dokumenter for barnehage på det sosiopolitiske området. På den måten handler alle tre Goodlads områder om beslutningsprosesser rundt læreplanutvikling, læreplanendring, tolkning og realisering av læreplan (Gundem, 2004).

Hver av barnehageplanene er utdanningspolitiske statlige dokumenter for barnehagen i Norge og Russland og må sees i den samfunnsmessig og sosiopolitiske sammenheng de står i. På grunn av de ulike kontekstene har de naturligvis ulike forpliktende status og styrer barnehagesektor på forskjellige nivåer og med forskjellige styringsgrader. Det er flere påvirkningsforhold innenfor sosiopolitiske området som man kan bruke for å undersøke læreplan på det området. I følge Goodlads tenkning er det spesielt to typer påvirkningsforhold under innflytelse som en må ta hensyn til. Den ene er ”kunnskap”, den andre er ”sanksjon”. Som jeg har nevnt før er de to begrepene eller påvirkningsforhold langt til grunn for min inndeling av området til ideologiske og politiske aspektene. Både det ideologiske og det politiske aspektet er uatskillige elementer innen det sosiopolitiske området. De to aspektene sees i oppgaven i sammenheng på grunn av de overlapper og påvirker hverandre i stor grad i virkeligheten. Ibland kan det være vanskelig å forstå hva som har påvirket mest innen russiske og norske barnehage- sosiopolitiske kontekster.

Generelt sett er det ideologiske aspektet overordnet her i oppgaven det politiske aspektet på grunn av mitt valg av komparative perspektivet og fokuset i den formulerte problemstillingen på analyse av landenes syn på barn og barndom ut fra barnehageplaner. Det pedagogiske grunnsyn om barn formidlet i litt ulik grad indirekte og generelt i hvert av barnehageplaner, derfor var perspektiver innen politisk aspekt også relevante i den sammenheng for å forstå formidling av grunnsynet i de formelle planene.

I forrige kapitlet presenterte jeg kort både i min tabelloversikt og i redegjørelse for sosiopolitiske området hvilke perspektiver fra læreplanteori jeg skulle utdype her i kapittel innen begge aspektene i de punktene som står i nederste raden i tabellen. Først valgte jeg å presentere politiske aspektet på grunn av det viser generelle læreplanteoretiske perspektiver for å beskrive flere forståelser av plan som tekst, styringsdokument og arbeidsredskap for pedagoger. Innen barnehageperspektiv tilpasset jeg de punktene ved å utdype om barnehagekode og mer spesielle funksjoner for plan for barnehage virksomhet. Det var lettere å redegjøre for tre pedagogiske tradisjoner og vitenskapelige grunnlag i ideologiske området etter at jeg har presentert formelle forutsetninger for tolkning av de tradisjoner. Slik det er fremstilt i tabell sees didaktiske formelle forutsetninger parallelt med og knyttet til de punktene innen det politiske aspektet som: planenes utformingsprosess, barnehagekode, forpliktende status, handlingsrom, politiske og ideologiske funksjoner, klassifikasjon av typer læreplaner.

3.2 Det politiske aspektet

Både samfunnsmessige holdninger og politiske prosesser påvirket måten hvordan synene ble formidlet innen begge lands sosiopolitiske kontekster. Innen det politiske aspektet har jeg presentert

flere punkter som belyser forståelse av plan for barnehage som setter premisser for tolkning av deres syn på barn. Det er momenter som viser til forståelse av planer på ulike nivåer fra rangordning og relasjoner til andre overordnede dokumenter til deres utformingsprosess, funksjoner de ulike typer planer har innen barnehagesektor, handlingsrom og bruk av ulike didaktiske tenkningsmodeller for å forstå og realisere de planene både som politiske og didaktiske dokumenter på ulike beslutningsnivåer. Som jeg nevnte i forrige kapitlet, overordnet var alle de områder preget av institusjonelle eller barnehageperspektiv. I redegjørelse av de momentene presenterer jeg først kort generelle perspektiver om emnet, så utdyper konkrete særtrekk ved det emnet i forhold til barnehagekontekst. På grunn av oppgavens komparative karakter viser jeg også kort til forskjeller innen dette punktet for å begrunne hvorfor dette punktet er aktuelt å ta med i mitt analyseskjema. Selve drøftning av forskjeller gjør jeg i empirikapitel etter at jeg har presentert de i tabell.

3.2.1 Rangordningen i læreplaner

Læreplaner er ikke upartiske dokumenter. De gir uttrykk for visse samfunns og politiske prioriteringer. De spiller til dels på lag med visse pedagogiske og ideologiske ideer og grunnsyn i tiden, samtidig informerer og formidler de om landets etablerte tradisjon, også variant eller retning innen den, men ofte indirekte og generelt. Prioritering av den gjeldende tradisjonen, fornyelse eller bevaring av den avhengig av hvilke politiske partier og hvilke interesser de har i sin utdanningspolitikk for de ulike institusjoner. Prioriteringen er avhengig også av hvilke pedagogiske ideer og grunnsyn om barn som både nasjonalt og internasjonalt er gjeldende i landets sosiopolitiske kontekst. Kombinasjonen politiske prioriteringer, ideologiske tradisjoner og forskningsgrunnlag er unike i hvert land. Den viser også til tolkningsmuligheter og handlingsfrihet ut fra språkuttrykk og formelle forutsetninger som formidlet i flere overordnede dokumenter innen barnehagesektor på ulike beslutningsnivåer. Videre konkretiserer selve barnehageplanene landets ideologisk grunnsyn eller pedagogisk tradisjonen til mer konkrete didaktiske tradisjoner og modeller for å tolke og bruke plandokumentene, samtidig konkrete innholds- og målprioriteringer (Øzerk, 1999).

Teoretisk sett handler det punktet om de overordnede perspektivene i oppgaven og forhold mellom selve barnehageplaner og andre overordnede dokumenter innen styring og regulering av barnehage virksomhet. De perspektivene har jeg kort nevnt i forrige kapitlet: barnehage eller institusjonelle perspektivet, livslang læringsperspektiv, tradisjons- og fornyelses perspektiv. De var viktige i forhold til temaet på grunn av at begge planene jeg har analysert, var preget generelt av FN Konvensjons prinsippet om "barnets beste". Prinsippet er generelt formulert, har blitt tolket ulikt på ulike beslutningsnivåer og var konkretisert på ulike måter i begge lands politiske overordnede dokumenter

på ulike nivåer som regulerer barnehagevirksomhet. Samtidig er der lignende tendenser i formidling av synene på barn etter at begge land ratifiserte Konvensjonen. Dens hovedprinsipp er: akseptering av barnet som fullverdige og fullrettslige individer og barndom som fase med egen verdi er anerkjent i verden, men vanskelig å realisere entydig (Høstmælingen, 2008, Davidov, 1989).

Forskjeller og likheter i formidlingen av synene ut fra påvirkning av det prinsippet har jeg drøftet senere i oppgaven. Der viser jeg til ulike overordnede dokumenter i begge land som gir helhetlig forståelse av de ulike sosiopolitiske kontekster. Påvirkning av Konvensjonen ser jeg der i forhold til tradisjons- og fornyelses perspektiv. Endringer i grunnsynene om barn og barndom som følge av ratifisering av FN Konvensjonen i alle land som ratifiserte den er naturlig. Konvensjonen med sine rettigheter har ført til endringer innen egne samfunnskontekster og fornyelse av formidling av nyere grunnsyn på barn. Det samfunns samlede og generelt formidlende grunnsyn ble formidlet videre i egne viktige og overordnede dokumenter på ulike nivåer som regulerer barnehagesektor i landene (Scheie, 2005, Søbstad, 1997, Bolotina, 2005, Pettersen, 1990).

Tabell 3. i drøftningskapitel viser jeg til ulike prioriteringer før og etter 1989 når begge land endret litt sin utdanningspolitikk på bakgrunn av de generelle, internasjonale tendenser. De generelle, internasjonale tendenser har ført til lignende endring av nasjonal barnehage politikk med fokus på det kompetente barnet. Tilrettelegging av læring til barns aldersmessige forutsetninger og bevaring av de gode barndomsopplevelsene er kommet mer i fokus i flere land som vedtok FN Konvensjonen. Samtidig er det forskjeller mellom tolkning av de generelle prinsipper og fine uttrykk om ”barnets beste” i begge land for videre konkretisering i egne lover, bestemmelser, forskrifter og andre overordnede dokumenter som regulerer sektor (Høstmælingen, 2008, Scheie, 2005, Bolotina, 2005). Generell oversikt over de relevante, overordnede dokumentene er presentert i analysetabellen 2. i empirikapitlet viser til noe ulike sosiopolitiske kontekster i styring av barnehagesektor i de to land. Relasjoner mellom overordnede dokumentene er relevante for å belyse ulikheter mellom ulike formidlinger av synene på barn og hvordan de overordnede dokumentene (Konvensjon, lover, bestemmelser, rapporter, forskrifter, russiske Konsepsjon om førskole utdanning og andre) påvirket selve uttrykk som synene på barn og barndom formidlet i mine to plandokumentene.

Dette punktet er relevant fordi det handlet primært om begrunnelser for fokus på den livslange læringsperspektiv og endringer av nasjonal barnehagepolitikk og pedagogikk på bakgrunn av FN Konvensjons ulik konkret påvirkning på egne barnehagekontekster. Dens påvirkning er relevant på flere nivåer og aspekter i oppgaven. Det sees i forhold til punkter innen politiske og ideologiske aspektene. Både dette og neste punktene handler generelt sett om de ulike beslutningsnivåene der styring og regulering av barnehagesektor skjer. Jeg bruker det punktet i analyseskjema for å vise til

de ulike overordnede dokumentene som lover og bestemmelser, og deres forhold til planene. De dokumentene og bestemmelsene har viktige politiske funksjoner, de gir handlingsrommet og viser til autoritær status selve planene har. Ofte formidlet det direkte og med generelle språket, men det varierer avhengig ut fra styringsgrad og hvor praksisrettet er dokumentet.

Status til de to planene, som de selv og andre overordnede dokumenter innen sektor fastsetter, er naturlig å se i forhold til perspektiver i neste punkt som handler om utformingsprosesser av slike politiske dokumenter, ulike utgivelsesinstitusjoner der begge barnehageplanene var utformet. Deres språkstil og detaljeringsgrad avhengig av denne utgivelsesinstitusjon og ønsket intensjon om styringsgrad av barnehagesektor i landet av statens departementer. I den forbindelse redegjør jeg i neste punktet om perspektiver å forstå begge planer som politiske og institusjonelle tekster. Innen punktet om plan som institusjonell tekst redegjør jeg også lignende barnehagekode ut fra tradisjonelle eller nye perspektiver om barn og barndom.

3.2.2 Læreplaner som politiske og institusjonelle tekster

I forbindelse med rangordningen og hensyn til relasjoner mellom selve planene og andre overordnede dokumenter, er det naturlig å redegjøre videre om generelle, karakteriske kjennetrekke ved politiske dokumenter for barnehage som politiske og institusjonelle tekster. Det punktet handler om hensyn til institusjon ved sin utformingsprosess og selve prosessen der planen skrives og godkjennes, med gjennom den får sitt forpliktende, autoritære status. Her i punktet har jeg først redegjort for teoretiske perspektiver om utformingsprosess og utgivelsesinstitusjon av politiske tekster. Etter det under tittel plan som institusjonelle tekst, utdyper jeg de perspektivene i forhold til institusjon det utformet for som barnehagekode og andre hensyn til dens institusjon særpreg på ulike beslutningsnivåer.

Læreplan som politisk tekst

Planer som politiske og institusjonelle tekster er ofte formulert med generelle politiske språket på grunn av direkte statlig utgivelsesinstitusjon. Det departement som formulerer og utgir planene og selve utformingsprosessen er ofte preget av forhandlinger på politisk nivå som gjorde det slik at læreplanene kan *omtales* som konsensustekster som formidler pedagogisk innhold med generelt språk og har autoritær status som politiske tekster (Øzerk, 1999, Engelsen, 2003, Røys, 2007).

Det har vært tendenser til å omtale læreplandokumenter som kompromissdokumenter, men de kompromissene dannes på styresmaktens premisser når læreplanene var utarbeidet eller revidert av komité som bruker de generelle formuleringene for å oppnå enighet på formuleringsnivå, men gir mange tolkningsmuligheter på realiseringsnivå. Læreplandokumenter gir uttrykk for styremaktens

preferanser, og består av tekster som gjenspeiler landets pedagogiske grunnsyn på barn som er akseptert av flertallet i samfunnet og formildet i planen ofte generelt for at planen skal bli vedtatt gjennom flere høringsrunder (Øzerk, 2006). Utarbeidelse av ny læreplan skjer gjennom en politisk forhandlingsprosess. Det settes nødvendige komiteer, og gis retningslinjer og tidsfrister for arbeidet deres. For å dekke uenigheter i viktige spørsmål og komme gjennom flere runder fra til ferdig plan brukes det pluralistiske kompromissformuleringer. Det er klar sammenheng mellom bruk av slike pluralistiske kompromissformuleringer og tendenser å omtale de læreplanene som konsensustekster. Britt Engelsen kaller læreplaner som utformet på den måten også som ”harmoniplaner” på grunn av debattene og konflikter er skjult i de abstrakte formuleringene som velges, men problemer oppstår på lavere beslutningsnivåer når de videre tolkes og realiseres. Problemene har sammenheng med at gode, men generelt formulerte intensjoner er mer vanskelig å realisere uten å sikre at pedagogene er bevisste på den helhetlige pedagogiske tilnærmingen som formidlet generelt og har kompetanse til å konkretisere det gjennom bruk av didaktiske modell som de tilegnet seg gjennom deres praktiske utdanning og har allsidig, vid kompetanse innen didaktisk planlegging (Engelsen 2003).

Politiske dokumenter i form av planer for barnehagen er tekster som kan tolkes på mange ulike måter. Det skyldes forhandlingsprosesser med alle debatter og høringer som kjennetegner mest utformingsprosess og direkte statlige utgivelsesinstitusjon ved den norske rammeplanen. Den norske rammeplan var utformet på denne måten og kan sees som typisk politisk styringsdokument som har gitt retningslinjer gjennom generell språk. Den norske rammeplanen er også eneste forpliktende plan i landet for barnehagesektor, den definerer tydelig sin status for forskrift for loven. (Moser, 2007, Rønning, 1996). Formuleringer og detaljeringsgraden er mer generelt på grunn av planen var utgitt av norske Kunnskapsdepartement gjennom forhandlingsprosesser som jeg har redegjort for ovenfor. Detaljeringsgrad hos det russiske programmet er forskjellig både på grunn av annen sosiopolitisk kontekst og annet utgivelsesinstitusjon fokus i utformingsprosessen. Generelt sett forskjeller i detaljeringsgrad i hver av planene er avhengig av hvilken utgivelsesinstitusjon eller organisasjon som skrevet eller utformet de dokumentene og hvilke politiske prosesser eller andre rammefaktorer som preget utformingsprosessen (Engelsen, 2002, Strand, 1996).

Læreplanene som utformet gjennom politiske forhandlingsprosesser formidler ofte både pedagogiske tradisjoner og vitenskapelige grunnlaget med generelt språk som forutsetter vid didaktisk kompetanse i å tolke, konkretisere og realisere slike læreplaner. Det har gitt større handlingsfrihet for tolkning av generelt formidlet intensjoner om barn og større og annerledes handlingsrom på institusjonelle og lavere beslutningsnivåer. Det perspektivet utdyper jeg senere i punktet plan som forslag.

Jeg har tatt hensyn til den mer direkte statlig utformingsprosess og perspektiver på rammeplanen som typisk konsensustekst. De perspektivene om plan som konsensustekst er mindre relevante i forhold til russiske programmet som var utformet gjennom andre prosesser og av ikke av direkte statlig og politisk tilknyttet utgivelsesinstitusjon, men av annet vitenskapelig basert og tilknyttet til barnehageforskning utgivelsesinstitusjon. Programmet har litt større detaljeringsgrad og annet forpliktende status som forklares ut fra helhetlige sosiopolitiske barnehage konteksten i landet. Det naturligvis setter litt ulike forutsetninger for analysen og tolkning av hvordan synene på barn formidlet i begge dokumentene innen deres egne kontekster. De ulike forutsetningene har jeg tatt hensyn til i min analyse og drøftning av forskjeller i siste kapitler i oppgaven. De forutsetningene også var brukt i forbindelse til valg av kriterier innen politiske aspektet til min analyseskjema for å sammenligne begge planene med ett rettferdig utgangspunkt.

Dette punktet var relevant å bruke i min komparative analyse på grunn av at utformingsmåten og det generelle språket setter forutsetninger for tolkning av uttrykk slik begge syn på barn formidlet direkte eller indirekte i begge planene. Det kan være utfordrende å tolke og forstå de fine formuleringer entydig for at planene skal fungere på alle nivåer, aktører og lokale forhold. Det generelle språket er en forutsetning i analyse av politiske dokumenter, men det gjør det mer vanskelig å tolke hva som egentlig ligger bak de fine formuleringene.

Læreplan som institusjonell tekst

Gjennom sine generelle formuleringer formidler planene pedagogisk innhold, målsetninger og metodebruk, samtidig formelle rammer for styring av institusjonens virksomhet og sitt forpliktende status. På den måten setter de referanseramme og gir retningslinjer som regulerer virksomhet i gitt institusjon. Formål eller funksjon til fleste politiske tekster er å styre en institusjonsvirksomhet, gi retningslinjer og informasjon om prioriteringer for pedagogisk innhold. Læreplaner gir uttrykk for myndighetenes forståelse av pedagogiske institusjoners (skolens og barnehagens) rolle eller oppgave i samfunn og pedagogiske syn eller gjeldende tradisjon som er anerkjent i samfunn (Øzerk, 1999). Både politiske og pedagogiske (også kalt ideologiske) funksjoner utdyper jeg i neste punkt planer som styringsinstrumenter i forhold til de forekommer i barnehage institusjonen.

Hver institusjon både barnehage og skole har etablert egne tradisjoner og har ulik vektlegging på metodebruk, innhold og målsetninger på ulike nivåer å prioritere ut fra særtrekk og målgruppen i den institusjonen. Barnehagevirksomhet har preget prioriteringer av de pedagogiske tradisjonene med fokus på barnas alders forutsetninger framfor fokus på fag og innholdet i skolens sammenheng (Lillemyr, 1999). De ulike pedagogiske barnehagetradisjoner har jeg presentert senere i teksten innen ideologiske aspekt og punktet om tradisjonsbundet kunnskap. Tradisjonene der er presentert ut fra

slik de er relevante innen barnehagevirksomhet, men også generelt for å se bakgrunn for de tre hovedretninger, samtidig hvilke didaktiske tradisjoner eksisterer innen ulike retninger. Tradisjonene var presentert der også i forhold til endringer og fornyelse av grunnsyn etter ratifisering av Konvensjonen 1989 som preget begge planene med sin fokus på barn som fullverdige individer og barndom som livsfase med egen verdi.

Grunnsynet og tradisjonene formidles indirekte eller direkte i planene av personer som skriver planene for barnehage før de blir vedtatt. Mennesker som formulerer uttrykk i formelle planene tar naturligvis hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger i utforming av planer for barnehage, de bruker annen kode eller prinsipper for å utforme og strukturere planen for den institusjonen. Helhetlige didaktiske tenkningen, relasjoner mellom og selve didaktiske kategorier er annerledes prioritert i planer for hver av de to institusjoner. Didaktiske elementer eller kategorier er samme, men prioritert annerledes innen ulike didaktiske modeller i begge land, og modeller som opprinnelig var utviklet for skolevirksomhet er tilpasset for barnehagevirksomhet gjennom fokus på kategori barnas aldermessige forutsetninger som i sin tur påvirket andre kategorier i modellen (Røys, 2007, Alvestad, 2004, Gunnestad, 2007).

Både helhetlige didaktiske modeller og beskrivelser innen hver enkelt kategori er tilpasset for barnehagevirksomhet: målsetninger, innhold, arbeidsmåter, menneskelige forutsetninger, vurdering. Både målene, innholdet og spesielt arbeidsmåten lek viser modellenes barnevennlig tilpassning til barnehagevirksomhet. De første fire som er mest relevante i forhold til å belyse problemstillingen, er tilpasset til barnehagesammenheng gjennom bruk av barnehagekode og hensyn til de menneskelige (barnas) forutsetningene som er mest aktuelle kategori i min analysekontekst. Kategori vurdering var mindre relevant i min analysekontekst og er ikke presentert i neste kapitlet der jeg utdyper de kategoriene som inngår i didaktiske modeller for barnehage i hvert land. Også pedagogenes didaktiske forutsetninger var relevante, men de har jeg brukt i forhold til didaktiske kompetanse og modeller innen teknisk-profesjonelle område.

De didaktiske kategoriene var brukt generelt sett slik i begge barnehageplaner: målformuleringer i barnehageplaner er mer basert på helhetlig personlighets utvikling enn på faglig kunnskapsformidling, inndeling av faglig innhold eller læreemner er mindre strukturert og mindre tydelig, anbefaling av arbeidsmåter eller metoder er mer barnetilpasset, de anbefales ut fra tilgjengelige for barna læringsaktiviteter (Vedeler, 1999, Skram, 1995, Røys, 2007). Både barnas aldersmessige forutsetninger og pedagogenes yrkesprofesjonelle forutsetninger inngår i menneskelige forutsetningene som jeg presentert innen didaktiske forutsetningene i andre kapitel og utdypet senere

i fjerde kapitelet. Hensyn til barnehage særtrekk og menneskelige forutsetninger har påvirket også forståelse av formelle og samfunnsmessige forutsetninger. Det utdyper jeg også i neste kapitelet.

Her i punktet institusjonelle tekst utdyper jeg institusjonelle eller barnehagekode som handler om hensyn i utforming av barnehageplaner og deres forskjeller fra skoleplaner. Forskjell mellom skole- og barnehageplaner er deres fokus enten på faglig formidling av kulturelle innholdet eller på barnets natur og forutsetninger for tilegnelse av det. Det er et grunnleggende spenningsforhold i pedagogisk tenkning og generelt innen prioriteringer for skole og barnehage institusjoner (Aasen, 1994, Moser, 2007). De tradisjoner og grunnsyn i de to institusjoner preget ideologisk hensyn ved utforming av planene på formelle nivået til institusjonene gjennom begreper skole- og barnehagekode. Skolekoden er veldig ulik barnehagekoden, den er mer fagfokusert og mindre barnesentrert. Barnehagekode er derimot mer barnesentrert og mindre fokus på faginnhold. Vekstpedagogisk og formidlingspedagogisk tradisjoner var ideologisk og historisk sett brukt tilsvarende innen barnehage og skole institusjoner begrunnet deres fokus på enten barnets natur eller faginnhold. I moderne tid har integrering mellom institusjoner og to etablerte tradisjoner har blitt mer viktig ut fra det livslange læringsperspektivet. Dialogpedagogikk har blitt aktuell på grunn av den har tatt hensyn til kritikk av begge opprinnelige tradisjoner, takket være dette er den mest lønnsomt innen barnehagevirksomhet for å sikre kontinuitet og progresjon i overganger mellom to institusjoner, bruke det beste fra barnehage og skole for optimal læring på alle stadier av barnets utvikling (Skram, 1995, Vedeler, 1999, Røys, 2007, Søbstad, 1997).

Peter Haug (1995 i Skram, 1995:29) har definert fem momenter som karakteriserer koder i begge institusjoner i forhold til de ulike tradisjoner og integrering av disse innen helhetlig pedagogiske tilnærming og tilrettelegging av læring til barnas alder. Også Liv Vedeler (1999) referer til Haugs fire momenter fra hans tidligere bøker (1992) og fremstiller tabell der hun sidestiller karakteristiske trekk ved barnehagens og skolens kode ut fra hvert moment og viser til hovedforskjellen mellom dem at barnehagekode er mer barnesentrert i forhold til barnets posisjon, mens skolekode er mer underordnet skolestruktur og undervisningsorganisering. Hun mener at kode innen de momentene brukes som betegnelse for et slags understått prinsipp eller taus kunnskap som styrer den pedagogiske praksis i henholdsvis barnehage og skole (Vedeler, 1999:46).

De første to momentene går ut på at barnehagekode er barnesentret som påvirker prioriteringer i valg av læringsinnhold og i valg av metoder for læring tilpasset barnas alder og utviklingsnivå. Den første handler om at innholdet skal bygges opp i barnehage med fokus på personlighetsutvikling, mens i skole i tillegg fagsentrert for at barna skal tilegne seg også fag og emnekunnskaper. Det andre handler om valg av læringsaktiviteter typiske for institusjoner, fokus på frihet til egenaktivitet og

selvutfoldelse, leken som sentral metode knyttes til målet om personlighetsutvikling. Også i skole undervisning av fag tilpasses mer barnas læringsforutsetninger og utviklingsnivå enn før i tiden, men det er mer fokus på læring av faginnhold bestemt av andre enn på selvutfoldelse der lek er mindre styrt av voksenledende metoder. Det tredje momentet handler om at kode er også disiplinorientert der både personlighetsutvikling og frie aktiviteter underordnet bestemte sett med normer og verdier for atferd, handling og tenkning. Det fjerde momentet handler om nytteorientert kode i valg av arbeidsmåter i begge institusjoner i forhold til målfokusering, i barnehage er det fokus på "her-og-nå" perspektiv, i skole derimot er det knyttet til framtiden. Det femte momentet går ut på kontekstuell plankode i forbindelse med tilrettelegging av læringsaktiviteter, pedagoger ved å legge til rette situasjoner og rammer for læringssituasjoner som barn eller elever skal fungere innenfor. "Her-og-nå" perspektiv på tilrettelegging av arbeidsmåter viser at læringsaktiviteter i barnehagen er mer kontekstuelle, nytteorienterte og nåtidsorienterte, men derimot undervisning i skolen er mer saks-, oppgaveorientert og framtidorientert (Haug, 1995 i Skram, 1995: 29–30).

Ovenfor har jeg presentert fem momenter som karakteriserer koder i to institusjoner med fokus på barnehage institusjons prioriteringer. Peter Haug har presentert de fem momentene ut fra historisk-ideologiske prioriteringer av pedagogiske tradisjoner i de institusjonene. Han tar utgangspunkt fra grunnleggende spenningsforhold mellom frihet til barnas egenaktivitet og formelle rammer som pedagoger må forholde seg til når de styrer og strukturerer barnas aktiviteter, velger læringsinnhold, bestemmer mål for læring og generelt sett spiller viktig rolle i barnas liv fra de er små. De punktene knyttet både til styringsformen av institusjonen og mer konkret tilrettelegging av innhold, arbeidsmåter og mål for barnehagevirksomhet. På den måten kan de momentene ved hans forståelse av barnehagekoden bli brukt på flere nivåer i den institusjonen (Haug, 1995 i Skram, 1995).

Også andre teoretikere har vært opptatt av å definere barnehagekode og har lignende forståelse av begrepet. Helge Røys er en kjent teoretiker innen førskolepedagogikk som har skrevet flere bøker for førskolelærere. Han også gir bred forståelse av begrepet som er aktuelt både for utforming av planer for barnehage og konkrete pedagogiske tilnærmingen i arbeid med førskolebarn. Han definerer begrepet barnehagekoden som "summen av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt som har betydning for virksomheten i barnehage og i forhold til bestemt arbeidsplass" (Røys, 2007:54). På den måten barnehagekode er relevant å forstå på flere beslutningsnivåer, både hvordan de som utformer plan formidlet landets grunnsyn og hvordan pedagoger tolker og handler ut fra det generelt formidlede grunnsynet om barn. Pedagogenes didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn er nyttig kunnskap for å konkretisere pedagogiske tradisjoner videre til didaktiske tradisjoner og tenkningsmodeller for å realisere gode intensjoner i planer (Røys, 2007).

Det er spesielt viktig i forhold til handlingsrommet, tolkningsfriheten og kravet til vid didaktiske kompetansen. Den bredere forståelse av begrepet barnehagekode er aktuell i oppgaven også i forhold til min bruk av Goodlads nivåer, områder, aspekter innen områder for å strukturere analysen av to ulike sosiopolitiske barnehagekontekster. Barnehagekoden var brukt noe ulikt på flere nivåer i hvert land innen aspekter slik jeg definert de: ideologisk, politisk og didaktisk aspektene. Det var avhengig av begge lands prioriteringer i barnehagesektor. Konkrete forskjeller i bruk av denne koden er også en del av belysning av problemstillingen og viser til ulike uttrykk å formidle statenes grunnsyn eller intensjoner om barn i landet. Jeg har drøftet bruk av barnehagekode både generelt innen politiske og ideologiske aspekter og mer konkret innen didaktiske aspektet. I min komparative analyse drøftet jeg også hvilke påvirkningsforhold har preget og kan forklarer konkrete ulikheter i bruk av barnehagekode, selv om generelle tendenser for bruk av kode er lignende og begrunnes ut fra FN Konvensjons påvirkning på begge dokumentene med sitt hovedprinsipp om ”barnets beste”.

Det punktet knyttet til mange andre punkter og overordnede perspektiver i min oppgave. Begrepet barnehagekode var brukt i oppgaven i drøftning for å se forskjeller i formidling av grunnsyn innen livslange læringsperspektivet ut fra ulike måter å bruke barnehagekoden i sitt sosiopolitiske kontekst. Fornyelse og integrering av tradisjoner, institusjonalisering av barndom er aktuelt tema både internasjonalt og nasjonalt, det er knyttet til styring av sektor på flere nivåer, både politisk sett i planutformings prosesser og pedagogisk sett for konkret forståelse av didaktiske modeller for å realisere planene. Jeg har referert til og utdyper perspektiver fra dette punktet i andre teoretiske punkter og har brukt begrepet barnehagekode i drøftning mye grunnet det er overordnet fokus i oppgaven.

Innen det punktet plan som tekst presenterte jeg perspektiver på utformingen av planene som politiske og institusjonelle tekster. Først har jeg redegjort for utformingsprosess gjennom politiske forhandlinger som gjør planene til typiske politiske dokumenter med autoritær status og fulle av ”fine”, generelle formuleringer. Samtidig redegjorde jeg også for andre mindre politisk preget og mer vitenskapelig preget utformingsprosess og utgivelsesinstitusjon som relevant i forhold til russiske plan. I neste underpunkt om plan som institusjonell tekst redegjorde jeg også for barnehagekode og annerledes prioriteringer i utforming av barnehageplaner. Som politiske og institusjonelle tekster som har barnehageplaner autoritær status og styrer eller regulerer barnehagevirksomhet gjennom litt ulike styringsperspektiver og typer læreplan med ulikt handlingsrom. Ut fra den oppfatning, har barnehageplanene viktige funksjoner i samfunn generelt sett i forhold til forståelse av barnehagesektor og konkret sett i forhold til legitimere pedagogiske tradisjoner. De har både politiske styringsfunksjoner og ideologiske eller pedagogiske funksjoner om å formidle landets grunnsyn om

barn og barndom. I neste punktet har jeg utdypet begge typer funksjoner og har presentert perspektiv om å forstå plan som utdanningspolitisk og pedagogisk styringsinstrument.

3.2.3 Læreplaner som utdanningspolitiske og pedagogiske styringsdokumenter

Forrige avsnitt handlet om å forstå læreplaner som tekster, deres utformingsprosesser, deres kode i forhold til institusjon de er utgitt for og deres karakteristiske trekk som generelt språk og autoritære status. I forbindelse med de politiske perspektivene på læreplaner er det viktig å nevne at planene overordnet har en rekke funksjoner i utdanningssystemet på flere nivåer og for samfunnet generelt. Inndeling til læreplandokumentenes politiske: styrende, regulerende, legitimerende, begrunnelses funksjoner og pedagogiske (eller ideologiske): avspeilende, formidlende, informerende, begrunnelses funksjoner er relativt, men viktig for å se mer tydelig påvirkningsforhold innen det politiske og ideologiske aspektene slik jeg inndelte Goodlads sosiopolitiske området. I virkeligheten overlapper og inngår funksjonene i hverandre i den komplekse, sosiopolitiske konteksten på samme måte som aspektene og påvirkningsforhold innen det sosiopolitiske området. De politiske funksjoner hos planene handler om hvordan de styrer og regulerer institusjons virksomhet gjennom sine formelle rammer (eller formelle didaktiske forutsetninger) og hvilket handlingsrom de gir på ulike nivåer for pedagoger. De ideologiske funksjoner handler derimot om hvilket pedagogisk grunnsyn, både pedagogisk barnehagetradisjon og forskningsbasert kunnskap, de formidler og hvordan begrunnes det gjennom deres generelle språk, ulike retningslinjer, forpliktende statusen (Øzerk, 2006, Strand, 1996, Gundem, 2004, Røys, 2007).

Innen dette punktet har jeg redegjort for begge typer funksjoner, samtidig hvordan de overlapper hverandre med fokus på barnehagevirksomhet og tolkningsmuligheter av deres syn på barn på ulike beslutningsnivåer. Relevante funksjoner er også presentert med hensyn til ideologiske forskjeller innen to sosiopolitiske barnehagekontekster i hvert land.

Barnehage som institusjon har satt preg på og avgrenset redegjørelse av relevante funksjoner ved plan for barnehagevirksomhet i forhold til overordnede funksjoner i større sammenheng. Barnehage sees nå som første ledd i utdanningssystem i de fleste moderne land i verden og blitt mer viktig ut fra det fornyet livslange læringsperspektivet på barn og barndom formidlet i FN Konvensjonen. Konvensjonen er ratifisert i over førti land som tar utgangspunkt i den for å gjøre best mulig statlig satsing for å gi beste forutsetninger for yngre generasjon og for å sikre alle barn i landet gode oppvektvilkår. Statens intensjoner for tidlig satsing på tilrettelegging av barns læring og utvikling allerede i barnehagen har blitt mer i fokus i nyere politiske dokumenter for barnehage i begge land

(Bastiansen, 1994, Holthe, 1998). Forskjeller i formidling av slike intensjoner har jeg presentert senere i drøftningskapitler i forhold til fornyelses perspektiv. I det punktet har jeg presentert kortfattet de generelle funksjoner for læreplanene og mer utdypet (konkret) de funksjonene som er relevant i forhold til barnehageplaner. Jeg var primært fokusert på ideologiske og pedagogiske funksjoner som direkte knyttet til problemstillingen, men også redegjort for politiske funksjoner for å forstå begrunnelser for formidling av grunnsyn gjennom politiske prosesser og selve plandokumenter.

Tolkning av grunnsynet formidlet på politisk nivå gjør det nødvendig å redegjøre politiske funksjoner først på grunn av det viser til formelle forutsetninger eller styringsintensjon om regulering av barnehagesektor. Barnehageplaner som fleste læreplaner sees som styringsdokumenter som styrer og regulerer institusjonens virksomhet. Planer som har slik autoritær status styrer, regulerer og generelt sett informerer både om de tilsiktede og ønskelige normer, kunnskaper, verdier, metoder og prinsipper og det konkrete pedagogiske innholdet innen hvert fagområde. De informerer om det formålet og pedagogiske innhold vanligvis gjennom generelle språket på grunn av deres vanligvis politisk preget utformingsprosess. Fra læreplandokumentene kan pedagoger også hente informasjon om de rådende og ønskelige idealer og de midlene som myndighetene har formidlet til å fremme de oppsatte intensjonene, målene og idealene (Øzerk, 2006).

Ut fra det perspektivet knyttes planenes informasjons- og formidlingsfunksjon til styrings- og reguleringsfunksjon som de har ut fra sitt autoritære status. Styringsfunksjon handler primært om hva, hvem, hvordan og gjennom hvilke aktører styrer plandokumentet. Det er indirekte styring av institusjonens virksomhet på samfunnsmessig beslutningsnivå gjennom ulike instanser og overordnede dokumenter som jeg har nevnt i punktet om rangordning av politiske tekster. Læreplaner har også mer direkte innvikning på institusjonenes innhold når de informerer og formidler det konkrete, faglige innholdet, men de skal fungere som ramme og veiviser for å realisere innholdet i sitt arbeid. Planer skal styre og samtidig være kontrollinstans for ulike aktører for å evaluere realisering av formidlede intensjoner og innholdet (Gundem, 2004). Spesielt barnehageplaner er ment å være også et arbeidsredskap for hele personalgruppen i deres planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomheten. Styring og påvirkning av planer har formål å sikre lik kvalitet i realisering av ideologiske verdier og konkrete innholdet av pedagoger i deres daglige arbeid (Gunnestad, 2007). Ut fra det formålet har styringsfunksjon klar sammenheng med hvem barnehageplanen henvender seg til, det vil si pedagoger som skal tolke, bruke, planlegge og realisere det pedagogiske innholdet videre i praksis innen de gitte rammene eller de formelle forutsetningene for arbeid på lavere beslutningsnivåer. Pedagoger i barnehage og barnehagevirksomhet generelt, spesielt i Norge, hadde vanligvis hatt mindre sentralisert styringsform enn i skoleinstitusjon, men er

også har blitt påvirket av økt institusjonalisering og fornyelse av etablerte tradisjoner (Rønning, 1996, Bastiansen, 1994, Moser, 2007).

Ut fra de nevnte perspektiver styrer planene både generelt gjennom sine formelle rammer eller retningslinjer og konkret gjennom å informere og formidle om det pedagogiske innholdet, målene og metoder for hvert lærings- eller erfaringsområde. Mer utdypet om politiske styringsfunksjoner gjennom desentraliserte styringsformer på ulike beslutningsnivåer, handlingsrommet for å realisere læreplaner, kravet til didaktisk kompetanse og tolkningsfrihet innen formelle rammer har jeg utdypet i neste punkt plan som forslag, og berørt også i andre punkter innen det politiske aspektet.

Her i punktet redegjorte jeg for både politiske og ideologiske funksjoner som handler om å informere og formidle om det pedagogiske innholdet, målene på ulike nivåer, undervisningsmetoder (også kalt læringsprosesser og arbeidsmåter i barnehagesammenheng), didaktiske forutsetninger og evaluering. Informasjons- og formidlingsfunksjon er relevant for å forstå planenes både politiske og ideologiske funksjoner, funksjoner knyttet mot legitimerings- og begrunnelses politiske funksjoner, samtidig til avspeilende ideologiske funksjon i forbindelse med formidling av grunnsynet. Begge funksjonene fremtrer parallelt, det gjør læreplanene til viktige dokumenter både politisk og ideologisk sett som både avspeiler samfunnets prioriteringer som: landets grunnsyn, verdier, normer, tradisjoner (både indirekte og direkte gjennom å gi informasjon om konkrete ideologiske prioriteringer innen samfunnets grunnsyn), og samtidig begrunner og legitimerer eksisterende tradisjoner for ulike institusjoner for å sikre en iverksetting av formidlende pedagogiske innholdet som ivaretar planenes intensjoner (Gundem, 2004). Først redegjør jeg for ideologisk funksjon om å avspeile ideologiske prioriteringer, så politiske funksjon for legitimering av disse samfunnets prioriteringer.

Læreplaners avspeilende funksjon knyttet med formidlende og informerende funksjoner som jeg presentert kort ovenfor både fra politisk og ideologisk perspektiv. Deres avspeilende funksjon handler om at ethvert læreplandokument gir et speilbilde av det samfunnet anser som verdifullt, nyttig og ønskelig av opplevelser, innstillinger, holdninger, ferdigheter, verdier og kunnskaper ut fra hensyn til individ og samfunn. Planene gjenspeiler samfunnets kulturelle, verdimessige og ideologiske prioriteringer som ligger til grunn for den etablerte, pedagogiske barnehagetradisjon (Øzerk, 2006, Gundem, 2004). Sentralt i den sammenheng er hvilke oppfatninger fra ideenes nivå som har fått gjennomslag i den formelle læreplanen når det gjelder syn på læring, utvikling, undervisning og generelt sett menneskesyn og samfunnssyn (Gundem, 1990).

Planene består ofte av flere deler som ulikt formidler slike ideologiske prioriteringer. I den første generelle delen formidler de generelle syn på barn og prinsipper for tilrettelegging av deres læring og

undervisning. I andre del konkretiseres og utdypes generelle verdier, grunnsynet og tradisjoner til det faglige innholdet og målene for hver læringsområde eller faget. Detaljeringsgrad av språkformuleringer er avhengig av utformingsprosesser og ønske til aktører som er med i prosessen for å finne kompromisser og formidle gode intensjoner fra det generelle idègrunnlaget (Engelsen, 2003). Det er viktig å finne balanse mellom struktur og fleksibilitet slik at planen kan bli lett forstått og deres gode intensjoner blir realisert. Formidling av både det generelle grunnlaget med komplekse ideer og konkrete innholdet må også sees i forhold til kravet til didaktiske kompetanse planen setter opp for pedagoger som skal realisere den, samtidig handlingsrommet den gir for sitt praktiske bruk (Strand, 1996, Røys, 2007).

Politisk utformingsprosses knytter ideologisk formidling og avspeiling av ideologiske prioriteringer med politisk begrunnelse og legitimering av de prioriteringene. Begrunnelse og legitimering av grunnsynet er læreplanenes viktige politiske funksjoner som tett knyttet mot ideologisk formidling av ideologiske prioriteringer som inngår i min problemstilling. Under de ideologiske prioriteringer mener jeg konkret de prioriteringene mellom de to ”kunnskaps” påvirkningsforhold ut fra Goodlads teori både det han kaller ”tradisjonsbundet kunnskap” (barnehagetradisjoner) og ”forskningsbasert kunnskap” (vitenskapelige grunnlag, forskningen om barnets aldersmessige forutsetninger) som ligger til grunn for helhetlige pedagogiske tilnærmingen. De pedagogiske tradisjonene eller hovedretningene og bakgrunn for ulike vitenskapelige grunnlag har jeg gjort rede i senere i dette kapitlet innen det ideologiske aspektet. Senere i kapitlet knytter jeg de tre hovedretninger med didaktiske tradisjoner (tenkninger) og modeller for å lese og bruke planer på institusjonelle og andre nivåer. Samtidig redegjør hvordan de ulike vitenskapelige grunnlag har vært brukt i forhold til å utforme didaktiske tenkningsmodeller i begge land. De funksjonene knyttet til ideologiske aspektet og primært interessante for meg, men må sees i forhold hvordan det formidlet gjennom politiske rammer som regulerer barnehage sektor.

Typisk for politiske dokumenter spesielt i nordisk barnehagesammenheng, er at det pedagogiske grunnsynet er formidlet med det generelle språket. Med sin forpliktende status legitimerer og skriftliggjør de politisk den muntlige gjeldende pedagogiske barnhagetradisjonen som de avspeiler ideologisk. I tillegg styrer de barnehagevirksomhet gjennom sin forpliktende ramme som gir stort handlingsrom for tolkning og videre praktisk arbeid med planen. Med et slikt viktig og informativt innhold og sin autoritære status er det naturlig å betrakte de fleste læreplandokumentene som synlige og offentlige vitnesbyrd om samfunnets begrunnelse for og legitimering av institusjonens (barnehagens) innhold i sin samtid (Øzerk, 2006). Læreplanene revideres og fornyes på bakgrunn av samfunnsendringer i landet, ideologiske prioriteringer varierer fra tid til tid avhengig nye samfunns

nasjonale og internasjonale tendenser. Begrunnelser og legitimering av grunnsyn knyttet sammen med barnehagens rolle i samfunn, barnehage fungerer som motpol eller ”motkultur” mot eksisterende holdninger som ikke fungerer lenger i samfunnet. Barnehageplaner har mulighet både til å formidle fornyede pedagogiske tilnærminger som har blitt aktuelle i dagens samfunn og ta være på tradisjonelle tilnærminger som har vist seg å fungere gjennom tiden. Ut fra slik oppfatning er det to aspekter ved begrunnelsesfunksjon som er relevante: bevaring og endring (Gundem, 2004, Rønning, 1996, Søbstad, 1997). De to aspektene har jeg også kalt: tradisjon og fornyelses perspektiver som står sentralt i min oppgave. I flere andre punkter i teksten jeg har forklart hvorfor og hvordan de var relevante og overordnede for oppgaven.

Ovenfor har jeg presentert politiske og ideologiske funksjoner hos læreplaner med fokus på deres relevans i forhold til barnehageplaner og problemstillingen. Den inndelingen er relativ, men viser hvordan funksjoner gjensidig påvirker og overlapper hverandre. Jeg fokuserte litt mindre på rene politiske funksjoner som styring gjennom formelle rammer, men så det i sammenheng med politisk formidling av grunnsyne på ulike nivåer. For å forstå konkrete forskjeller i formidling av grunnsynene på barn ut fra de to barnehageplanene var det nødvendig å se det helhetlige bildet hvordan både politiske og ideologiske funksjoner hos mine valgte to barnehageplaner fremtrer innen sine egne barnehage- sosiopolitiske kontekster. Begge typer funksjoner forekommer i ulik grad hos mine to planene for barnehage som jeg analyserer. Empiriske resultater og drøftning av forskjellene har jeg presentert i de siste to kapitlene.

De to barnehageplanene styrer og regulerer barnehagesektor litt ulikt innen deres sosiopolitiske barnehagekontekster på flere beslutningsnivåer, samtidig informerer, formidler og avspeiler de om landenes legitimerte pedagogiske grunnsyn og institusjonens tradisjoner. Deres politiske styringsfunksjoner er direkte knyttet til klassifikasjon av læreplaner og handlingsrommet som de gir for barnehagevirksomhet ut fra sine didaktiske forutsetninger.

I neste punktet har jeg redegjort for de ulike typer læreplaner som er presentert i norske fagbøker om læreplanteori, samtidig redegjort for deres handlingsfrihet og styringsform ut fra denne type plan, mer utdypet om rammeplanen som har vært brukt innen norske barnehagekonteksten. Jeg har også presentert der en annen klassifikasjon av programmer som den type plan som er brukes i russisk barnehagekontekst.

Klassifikasjoner og ulike typer planer innen de to barnehagekontekstene

I forrige punktet har jeg redegjort for både politiske og ideologiske funksjoner som i praksis overlapper hverandre i forhold til de ulike typer læreplaner og klassifikasjoner av de som eksisterer

innen samme type. Det er flere påvirkningsforhold innen hvert lands sosiopolitiske barnehage kontekster som preget bruk av valgte type plan. Valget av hver sin type plan i begge land for å utforme sitt plan for barnehagevirksomhet begrunnes ut fra landets sosiopolitiske kontekst eller konkrete ideologiske og politiske prioriteringer innen den konteksten.

Rammeplan er den typen læreplan som brukes typisk i norsk barnehagesammenheng og viser til graden myndighetene ønsker å styre barnehagevirksomheten i Norge. Den legger ikke detaljerte føringer for virksomheten, styrer gjennom generelle retningslinjer og gir stort handlingsrom for pedagoger. Den kan også sees som forpliktende ramme som legitimerer og skriftliggjør den muntlige pedagogiske barnehage tradisjonen. I russisk barnehagesammenheng brukes vanligvis program som type plan siden 1960-tallet, den typen plan inngår ikke i norsk klassifikasjon av læreplaner, men bruker elementer av flere andre som beskrevet i norske fagbøker. Programmet styrer gjennom sine mer detaljerte anbefalinger om mål, innhold og arbeidsmåter for hver aldersgruppe. Det er mer enn bare styrende ramme, men samtidig er det mange andre programmer å vurdere når barnehagene må forplikte seg til ett.

Nedenfor har jeg først presentert kort de fire typer læreplaner som er presentert i norske fagbøker innen læreplanteori, med fokus på rammeplantype som har vært brukt i norske barnehagekontekster. Videre redegjorde jeg for hva som karakteriserer program som læreplantype som har vært brukt i russiske barnehagekontekst med å presentere hvilke elementer fra de fire typene innen norsk klassifikasjon den type kombinerer. Innen redegjørelse av flere typer læreplaner både fra norsk og russisk klassifikasjon har jeg fokusert på tolkningsfrihet og handlingsrom de plandokumentene forutsetter for deres praktiske gjennomføring. I tillegg har jeg også redegjort for klassifikasjon av ulike typer russiske programmer som finnes i nyere tid ut fra ulike grunnlagstilnærminger og presenterte hvilken type er det nyeste russiske programmet som jeg valgte å sammenligne med gjeldende rammeplanen. Jeg har begrunnet i innledningen hvorfor jeg valgte det programmet framfor mange andre som gjelder etter 1990. Mulighet for å velge et program av mange eksisterende å forplikte seg til, viser til annet styringsform, handlingsrom og forutsetninger for pedagogenes kompetanse enn eneste forpliktende rammeplan som styrer gjennom generelle retningslinjer.

Program som type plan er ikke beskrevet i norske fagbøker derfor har jeg selv beskrevet den type læreplan etter at jeg kort redegjort for de fire typer læreplaner som presentert i norske fagbøker innefor læreplanteori. De fire typer av læreplan er: opplæringsplanen, (minste) rettighetsplanen, minstekravspanen og rammeplanen. De er generelle, relative og ofte brukes ikke som helhet, men bare elementer av flere rene typer samtidig i ulike kombinasjoner innenfor både barnehage- og skolesammenhenger. Den siste type utdyper jeg mer konkret på grunn av den er brukt innen norsk

barnehagekontekst. Det er norsk klassifikasjon av typer læreplan som er mindre kjent eller fremstilt med andre begreper innen russiske barnehage- og skole planutviklingskontekster. Det finnes en tilsvarende, lignende inndeling i typer læreplan ut fra ulike styringsformer og styringsgrad i russisk didaktikk også, men jeg fokuserte primært bare på program som eneste type læreplan som har vært brukt innen russiske barnehage læreplankontekst siden det begynte å utgi planer for denne institusjon i Russland. For å redegjøre tydelig hva som kjennetegner den typen, utdyper jeg hvilke elementer fra de overnevnte fire norske typene det kombinerer og samtidig dets spesielle trekk. Det er redegjort etter kort presentasjon av de fire typene innen norske læreplanfelt.

- Opplæringsplanen. Den type plan gir detaljerte anvisninger ikke bare for innholdet, men også for progresjonen i opplæringen. Som helhet utformes ikke læreplaner på denne måten i vår tid, men elementer av denne plantypen i ulikt grad kan man finne i noen gjeldende læreplandokumenter (Engelsen, 2003).

- Minstekravspanen. Minstekravspanen er en plantype som gir klare angivelser for hva elevene i det minste må lære. Denne plantypen begrenser friheten til valg av lærestoff, blir den ofte kalt en ”minimumsplan”. Den brukes mindre i demokratiske samfunn, men elementer som beskrivelser av ferdigheter, kunnskaper og holdninger barn skal kunne mot slutten av året finnes i ulike grad også i nyere planer for flere utdanningsinstitusjoner (Engelsen, 2003).

- (Minste)rettighetsplanen. Den type plan definerer grunnleggende holdninger, basisferdigheter og nasjonalt definerte kunnskapsmål som minsterettigheter. Hvis et barn ikke klarer å nå de målene som minsterettighetene innebærer, skal det settes tiltak og utformes individuelle læringsprogram. Som helhet også den type er lite brukt nå, men det finnes andre tiltak som sikrer at barna får lært og tilegnet de basisferdighetene for å komme videre i neste utdanningstrinn. Basisferdighetene tar utgangspunkt i forskning om barnas læringsforutsetninger og hva anses nyttig for å være fullverdig samfunnsmedlem (Engelsen, 2003).

- Rammeplanen. Denne plantypen tydelig får fram friheten til valg, innenfor rammene derfor blir den også kalt en ”maksimumsplan”. Det betyr at ethvert barn skal bli utviklet maksimalt – ut fra sine forutsetninger. Førskolelærer innenfor planens gitte rammer tolker og planlegger sin egen undervisningsplan for å arbeide i virkeligheten ut fra sin vide og helhetlige didaktiske kompetansen og bevisstgjorte pedagogiske grunnsyn. Den type læreplan forutsetter profesjonelle førskolelærere som har den vide didaktiske kompetansen. I den kompetansen inngår evne til å lese, tolke og bruke læreplaner i deres arbeid som innebærer å ha kunnskap om didaktiske tradisjoner, modeller innen ulike tradisjoner, forstå relevante didaktiske begreper og kategorier å tenke helhetlig innen aktuelle

didaktiske modeller, planlegge ut fra de på flere nivåer i realisering av de generelle retningslinjer (Engelsen, 2003).

Ovenfor har jeg presentert 4 ulike typer planer i korte trekk som jeg har funnet i norske bøker. De fire typer læreplaner varierer i sin detaljeringsgrad, enten gir de detaljerte anvisninger eller definerer "minimum" hva barn skal lære. Rammeplanen har derimot det generelle språket og formidler grunnsyn formelt og overordnet. Den forutsetter stor tolknings- og handlingsfrihet på lavere beslutningsnivåer for valg av mål og innhold for videre planlegging og gjennomføring av planen på lavere beslutningsnivåer innenfor gitte rammene og derfor er den også kalt en "maksimumsplan", den gir bare generelle retningslinjer som forutsetter vid didaktisk kompetanse for å tolke og realisere planen. Førskolelærer innenfor planens gitte rammer tolker, planlegger og utarbeider sin egen undervisningsplan å arbeide i praksis ut fra sin vide og allsidige kompetansen og bevisstgjorte grunnsyn. Det forutsetter profesjonelle førskolelærere som har denne vide og allsidige kompetansen for å kunne lese, tolke og arbeide ut fra generelle retningslinjene eller rammene som den type plan har gitt. Den kompetansen får de gjennom sin utdanning der de får kunnskap om tradisjoner, didaktiske modeller, kategorier, begreper og evne til å tenke helhetlig for å bruke den aktuelle modellen i sitt arbeid (Øzerk, 2006, Engelsen, 2003, Rønning, 1996, Røys, 2007).

Som det var nevnt ovenfor, er den russiske plan for barnehage kalles et program som type plan. Det har i seg elementer fra alle fire typer jeg presenterte kort ovenfor. Program som type plan gir detaljerte instruksjoner og råd for flere didaktiske kategorier innen hver aldersgruppe. Det er mer detaljert, forklarende og veiledende, men krever også allsidig didaktisk kompetanse for å velge og kombinere gitte forslag for mål og innhold innen hvert læringsemne. Program kan sees som: plandokument for barnehage som gir detaljerte anvisninger for hva barn skal lære, setter både generelle og konkrete mål, også progresjonsmål for hva barna skal kunne til slutten av året. Dette forutsetter annet krav til didaktisk kompetanse for pedagoger for å lese og realisere programmet. Det krever aktiv voksen rolle å organisere kreativt temaer og emner fra innholdsforslag gjennom både varierte lekeaktiviteter og læringsmetoder. Det inneholder elementer fra flere typer planer definert i norske fagbøker, men ikke beskrevet som type plan i norsk klassifisering.

Det generelt ligner på opplæringsplan, men de detaljerte anvisninger er ikke like styrende som i den typen plan. Den inneholder også elementer av minsterettighets type plan nettopp fordi den setter liste av de ferdighetene barna skal kunne til slutten av året. Krav til fortløpende vurdering for realisering av progresjonsmål er nødvendig for eventuelt å sette i gang tiltak hvis barnet ikke når "minstekrav" for å hjelpe barnet til nå de målene gjennom enten individuell arbeid, foreldresamarbeid eller spesialister. Det kravet har sitt utgangspunkt både i forskning om barns utviklingsnivå for å nå målet

om allsidige utviklingen. Program inneholder noen elementer av rammeplan også. Den krever kompetanse og kunnskap om barns fysiologiske og psykologiske milepæler, utfordrer førskolelærere til å organisere og planlegge både individuell og gruppe undervisning, ta hensyn til aldersmessige forutsetninger og potensial. Det gir viss frihet til å velge fra liste med spill, eventyr, øvelser som en skal kombinere og utføre kreativt og emosjonelt. Det russiske programmet som type plan ser ut å være utfordrende og kompetansekrevende på en annen måte enn rammeplan. Det er mer detaljert, forklarende og veiledende uten å være for generell derfor utfordringen er ikke å tolke generelle formuleringer, men å kombinere planlegging ut fra det store utvalget, utføre aktiviteter kreativt, finne balanse mellom å lære/oppdra barn til nødvendig basis kompetanse og sikre fullverdig barndom og allsidig utvikling (Bolotina, 2005).

Læreplantekster er sammensatte dokumenter som kan inneholde elementer av alle de læreplantypene som ovenfor er blitt løftet fram. Også norske rammeplan for barnehagen inneholder elementer fra andre typer planer som jeg har drøftet senere når jeg analyserte og sammenlignet hvert plan med samme kriterier innen politiske aspektet (Øzerk, 2006). Kriterier innen det politiske aspektet henger nøye sammen med punktene innen det aspektet som jeg presenterte i kapitlet.

Det er sammenheng mellom kriterier som: rangordning, politisk utforming av planer, forpliktende status, styringsgraden, og generelle språket som skyldes politiske påvirkningsforhold på formidling av grunnsyn. Ulike sosiopolitiske kontekster i barnehagesektorer i hvert land er nødvendig å ta hensyn til for å forstå konkrete forskjeller innen bruk av ulike typer planer. Blant annet forskjeller i detaljeringsgraden av språket, ulike politiske statuser, handlingsrommet til rammeplanen og programmet skyldes ulikt formidlede statlige intensjoner og andre overordnede dokumenter som styrer sektor på ulike nivåer. Jeg har presentert i innledningen om den spesielle russiske situasjonen i barnehagesektor etter 1991. Det er flere overordnede dokumenter, lover og bestemmelser som stadfestet retten til enkelte barnehagene å velge fritt ett program fra flere variative eksisterende programmer, tilføye endringer, utvikle egne programmer med hensyn til statlige standarder. I drøftning senere i oppgaven diskuterer jeg generelle retningslinjer for den neste forpliktende norske rammeplanen mot valgfrihet mellom flere mer detaljerte russiske programmer. Nedenfor redegjør jeg kort for klassifikasjoner av russiske programmer ut fra flere grunnlag, etterpå beskriver hvilke av de typene er det russiske typologiske programmet.

Ut fra ulike grunnlag deles programmer til flere typer. Ut fra filosofisk- konseptuelle grunnlaget deles de til variative og alternative. Variative programmer kan være hoved-, tilleggsprogrammer og eksemplariske, der (basis) hovedprogrammer inkluderer alle retninger for allsidig utvikling, derimot inneholder tilleggsprogrammer (også kalt parsionale eller ensrettede) bare noen av dem. De

eksemplariske er eksempler for utvikling av egne programmer. Ut fra volum og retningens av innhold prinsippet deles programmer for barnehage til: komplekse og ensrettede. De komplekse (helhetlig utviklede) programmer inkluderer alle hovedretninger for barns allsidig utvikling, mens "parsionalnie" (ensrettede) programmer er bare noen få. Programmer kan ha ulike status som: basis-, statlige-, regionale- og kommunale programmer avhengig av hvor bredt de anvendes geografisk i landet (Bolotina, 2005, Egorov, 2001).

Typologisk programmet for oppdragelse og utvikling er hoved- og komplekse program. Det programmet var kalt typologisk og var eneste forpliktende program primært siden 1932 og før 1991. Det har som den norske rammeplanen lange røtter og tradisjoner derfor valgte jeg det programmet å analysere framfor alle andre som gjelder også de siste tjue år. Loven "Om utdanning" og andre bestemmelser førte til økning i utvikling av programmer av nyere generasjon, men det er fortsatt mange barnehager som velger akkurat dette programmet til grunn og samtidig noen alternative, ensrettede tilleggsprogrammer for å jobbe mer utdypet med noen retninger innen barns allsidige utvikling som de prioriterer. Program kan være femte type læreplan typisk for russiske barnehagesammenheng, samtidig er det ikke definert på samme måte og med lignende begreper i nordisk klassifikasjon av læreplaner. Sammenlignet med rammeplanen har program som typeplan annet fokus, stil, status og detaljeringsgrad. Den type plan var brukt innen russiske barnehagesektor fra begynnelse av, ble utformet av ikke direkte statlig institusjon og har vist seg å fungere for russiske barnehagekontekst i lang tid. Rammeplanen prioriterer andre aspekter som var og er fortsatt aktuelle i den norske, sosiopolitiske barnehagekonteksten, den er mer typisk politisk tekst med mer tydelig formelle status og generelle detaljeringsgrader. Rammeplanen på tilsvarende måte var brukt fra begynnelse av i norsk barnehagekontekst, var utformet som forskrift for loven og vist seg å fungere litt kortere tid for norske barnehagesektor.

Bruk av ulike typer læreplan innenfor barnehagevirksomhet viser også til beslutningsmuligheter på ulike nivåer som relevant i forhold til drøftning av forskjeller mellom deres ulike krav til didaktiske kompetansen som innbærer evne å lese og forstå det pedagogiske innholdet for videre gjennomføre planene i praksis. Bruk av typer plan som gir generelle retningslinjer setter større krav til den didaktiske kompetansen som jeg presenterte i redegjørelse av rammeplantype og program som type plan i punktet. Pedagoger må ha kjennskap til pedagogiske og didaktiske tradisjoner, modeller, rammebetingelser som planene forutsetter for sin realisering. Samtidig må de være bevisste på sitt grunnsyn, sine holdninger og kunne tilpasse teoretisk kunnskap til sitt konkrete arbeid med barn. I neste punktet utdyper jeg mer konkret ulike krav til didaktiske kompetansen, handlingsfriheten og

pedagogenes ansvar for å fortolke planene, planlegge sin undervisning og gjennomføre den i arbeid i sitt daglige arbeid med barn.

3.2.4 Læreplan som forslag - pedagogens kompetanse

Større avstand mellom beslutningsnivåer, større handlingsrom og kravet til helhetlig didaktisk kompetanse i nyere planer for barnehager, viser til et til perspektiv å forstå læreplanenes rolle på. Perspektivet på læreplaner som forslag som presentert av engelske læreplanforskeren Lawrence Stenhouse er relevant i oppgaven i forbindelse med å forstå rammebetingelser for tolking på grunn av at planene brukes i desentralisert perspektiv og legger fokus på lokalt læreplanarbeid. De utformet som rammeplaner med generelle retningslinjer som styrer barnehagesektor indirekte om konkrete pedagogiske innholdet og ideologiske grunnsyn på barn. Bruk av rammeplantype i Norge gir større handlingsrom for pedagoger for å granske og reflektere over de generelle retningslinjene, samtidig bruke sin vide kompetanse for å lese, tolke og planlegge sitt arbeid ut fra den plantype. Stenhouses "diskuterende", forslagspregede læreplantype kan sees å være lignende tenkemåte på nordiske bruk av rammeplantype som gir stor handlingsfrihet å bruke "halvferdige" planer i sitt arbeid (Stenhouse, 1975 i Engelsen, 2002).

Det russiske programmet er annet type plan som styrer mer direkte og formidler innholdet mer konkret, men allikevel kan perspektiv på plan som forslag bli aktuelt på grunn av programmet også brukt i relativt desentralisert perspektiv, gir stor handlingsrom på andre måte og krever også vid didaktisk kompetanse for å bruke den type plan. Programmet forplikter ikke å følge alle de "konkrete anbefalinger" til punkt og prikke, men krever også helhetlige kompetanse for å velge mellom og kombinere de "konkrete forslag" innen didaktiske kategoriene ut fra den helhetlige tilnærmingen som programmet formidler. På den måten er perspektiv på plan som forslag også relevant i forbindelse med bruk av program som type plan, men fra litt ulikt vinkel enn rammeplantype.

Med en interessant tilnærming til læreplandokumenter, argumenterte den engelske læreplanforskeren Lawrence Stenhouse (1975) for en tilnærming til læreplaner som gikk ut på at læreplaner skulle presenteres for barnehager, skoler, andre institusjoner og personalet som forslag. Med en slik utradisjonell tilnærming definerte Stenhouse (1975) læreplanbegrepet som følgende: "et forsøk på å kommunisere de vesentlige sider og trekk ved et "utdanningsforslag" på en slik måte at det er åpent for kritisk granskning og effektivt kan overføres til praktisk virkelighet" (Stenhouse (1975:4) oppfatning av læreplanbegrepet i Øzerk, 2006:36). Han argumenterte for at læreplaner skal være et forslag som kan arbeides om, kritisk granskes og effektivt gjennomføres i praksis av lærere og førskolelærere. Han argumenterte også for at læreplanene skal være dokumenter som ofte revideres

og oppdateres av staten. Ifølge Lawrence Stenhouse skal et læreplandokument virke stimulerende for førskolelærerens utforskning av sin egen praksis, slik at pedagogen gradvis øker forståelsen for sitt eget arbeid, og dermed forbedrer sin praksis. Ut fra en slik oppfatning er en læreplan et stadig fornyende dokument basert på en kontinuerlig forsknings- og utviklingsprosess. De siste hundreår ser forskere tydelige tendenser til at nordiske læreplaner har kortere levetid, revideres ofte på grunn av raskere endringer i vår moderne samfunn (Øzerk, 2006).

Også læreplanenes måte å styre og regulere barnehage og skole institusjoner på har blitt endret, det brukes mer indirekte styringsformer og mindre sentralt styrende typer læreplaner. Tolkning og konkretisering av veiledende rammeplaner ble overlatt til lokale instanser og selve planer blitt mindre konkrete, presise og utformes av staten som ”halvferdige planer”. For å fullføre de ”halvferdige planene” måtte planmakere finne balansen mellom struktur og fleksibilitet som handlet om at dokumentene skulle være nyttig arbeidsredskap for fleksibel praksis. De måtte sette krav til vide, helhetlige kompetansen for pedagoger som skulle konkretisere generelle retningslinjer, tolke formuleringer om planenes grunnsyn, formål og pedagogiske innholdet for å planlegge sitt daglige arbeid på institusjonelle og lavere beslutningsnivåer (Engelsen, 2002).

Jeg har kort redegjort for de fire beslutningsnivåer ut fra Goodlads teori: det samfunnsmessige, det institusjonelle, det undervisningsmessige, det personlige beslutningsnivå i andre kapittel der jeg gjort rede for alle relevante momenter fra hans teori. Som jeg nevnte der analysen av planene er primært avgrenset til samfunnsmessige og institusjonelle nivåer som viser til beslutninger som tas når planene utgis av ulike statlige organisasjoner av ulike aktører (forskere eller politiske aktører i departement) før barnehagene begynner å bruke den og handlingsfrihet for beslutninger å tolke den helhetlige tilnærmingen til barn for videre planlegging av sitt arbeid ut fra didaktiske modeller som planene formidler gjennom sine formelle og samfunnsmessige forutsetninger. Det institusjonelle beslutningsnivå eller oppfattende læreplannivå er relevant bare i forhold til hvilke muligheter for avgjørelser ved tolkning av planen av pedagoger og andre som forsker på læreplanen forutsetter den valgte type plan og samtidig hvilken didaktisk modell den type plan forutsetter ut fra gjeldende pedagogisk barnehagetradisjon (grunnsyn), didaktisk tradisjon og handlingsrommet å bruke sitt didaktiske kompetanse.

Jeg også som forsker leser og tolker begge barnehageplanene på det oppfattende nivået etter at planen var vedtatt av statlige organer. De generelle formuleringer i den formelle planen gjorde det nødvendig også å tolke konkrete didaktiske tradisjoner og modeller som planene forutsetter på sitt institusjonelle nivå for å forstå generelle uttrykk om grunnsyn på barn og barndom. Forskjeller i bruk av ulike didaktiske modeller viser til måter pedagoger kan tolke og konkretisere generelt formidlede

grunnsyn, didaktiske tradisjoner og innholdet i didaktiske kategorier ut fra generelle retningslinjer når de tar beslutninger i sin daglige planlegging og gjennomføring av hver av to barnehageplaner.

I forbindelse med drøftning av muligheter på ulike beslutningsnivåer for tolkning og realisering av de to barnehageplanene ut fra den type de er utformet som, er det relevant å redegjøre for forskjeller i forhold mellom læreplanteori og didaktisk teori innen norsk og russisk førskolepedagogikk. Forskjeller mellom ulike krav til kompetanse, størrelse av handlingsrommet og muligheter å tilpasse planen til lokale forhold ut fra didaktisk modell den forutsetter, er viktige forskjeller innen teknisk-profesjonelle området og var drøftet under tredje spørsmål i drøftningskapitel (Arneberg, 2003)

Førskolepedagogikk er vitenskap om undervisning og oppdragelse av barn i alderen fra 0 til 7 år. Didaktikk er hovedbegrep i førskolepedagogikk som knyttet til didaktisk tenkning, refleksjon og praksisrettet tilnærming til organisering av oppdragelse og opplæring for førskolebarn. Når førskolepedagogikk handler om sentrale begreper som læring, oppdragelse, undervisning, omsorg og om hovedretninger basert på de begrepene, handler didaktikken om mer konkrete didaktiske tradisjoner og modeller ut fra de hovedretningene i pedagogikken. På den måten er didaktisk teori mer praksisrettet enn læreplanteori og er nyttig for pedagoger for å forbedre praksis og fremme teoretisk refleksjon over handlinger i forbindelse av realisering av planene i barnehagene. Det er både didaktisk refleksjon, tenkning, planlegging og gjennomføring av formelle målsetninger og faglige innholdet av pedagoger i sitt arbeid gjennom bruk av sin helhetlige didaktiske kompetanse som de har tilegnet seg gjennom utdanning (Lillemyr & Søbstad, 1993, Rønning, 1996). Didaktikk handler om *hva*, *hvordan*, og *hvorfor* i pedagogisk virksomhet og omtales ofte som førskolelærernes viktigste redskap for å ta beslutninger på undervisningsmessige nivå. De tre begreper også kalles didaktiske kategorier og sees som delene som til sammen gjør den didaktiske kompetansen helhetlig og vid. På den måten knyttet perspektiv på plan som forslag til bevisstgjøring av pedagogenes grunnsyn og Goodlads teknisk-profesjonelle området. Samtidig enkelte didaktiske kategorier som mål, innhold, arbeidsmåter og forutsetninger som didaktisk modell bygget av er presentert under det substansielle nivået i Goodlads teori (Røys, 2007, Engelsen, 2002). På grunn av at jeg prioriterte mindre det teknisk-profesjonelle området, er perspektiv på plan som forslag presentert under sosiopolitiske område i forbindelse med desentralisert politisk funksjon av type plan som styrer indirekte gjennom retningslinjer og gir stor tolkningsfrihet for å bruke vedtatte barnehageplan. I min tabelloversikt i kapitel to er det perspektivet knyttet både til politiske og didaktiske aspekter samtidig, men fokus under didaktiske aspekt er menneskelige pedagogens forutsetninger.

Også menneskelige (barnas) didaktiske forutsetninger var enda mer relevant for oppgaven innen det didaktiske aspektet. Hensyn til barnas aldersmessige læreforutsetninger er spesielt viktig innen

førskolepedagogikk og didaktikk. Det er den kategorien i didaktiske modellen som påvirker andre kategorier og knyttet til bruk av barnehagekode og mitt overordnede barneperspektiv i oppgaven. Førskoledidaktikk vektlegger sterkere allsidig utvikling av hele barnets personlighet enn formidling av faglig kunnskap og handler om spesielle tilnærmingen i arbeid med førskolebarn med fokus på lek og læring i samspill med hverandre og voksnes rolle å tilrettelegge til barnas aldersmessige forutsetninger i organisering av læringsaktiviteter (Gunnestad, 2007, Røys, 2007).

De aldersmessige barnas forutsetninger er presentert i oppgaven senere i punktet forskningsbasert kunnskap under neste ideologiske aspektet på grunn av vitenskapelige grunnlag sammen med tradisjonsbundet kunnskap er deler av grunnsyn på barn og barndom som formulert i problemstilling. Den forskningsbaserte kunnskap preger også bruk av barnehagekode innen landets gjeldende pedagogisk tradisjon og tilpassning av didaktiske modeller opprinnelig fra skole sammenheng til barnehagevirksomhet.

Pedagogisk grunnsyn kan bli formidlet på ulike nivåer og med ulike detaljeringsgrad. Generelt er det formidlet i forbindelse med inndeling i tre pedagogiske hovedretninger eller tradisjoner som jeg har presentert under tradisjonsbundet kunnskap under ideologiske aspektet. Inndeling i hovedretninger var noe problematisk og er relativt, de første to som jeg redegjort for der var opprinnelig tilsvarende skole- og barnehagetradisjoner, men den tredje kom som syntese og kritikk av ulemper ved andre to. I vår samtid mange land bruker ulike varianter av tredje retning som tilpasset til barnehagevirksomhet og kalles gjeldende barnehagetradisjon.

Innen de tre hovedretninger eller også kalt pedagogiske tradisjoner dominerer ulike didaktiske tradisjoner og enda mer konkrete didaktiske modeller. De modellene ofte brukes i læreplananalyser for å forstå uttrykk av ulike verdioppfatninger, pedagogiske grunnsyn på barn, de retter fokus mot grunnkategorier og relasjoner mellom dem i didaktiske tenkningen (Engelsen, 2002). En didaktisk modell kan defineres som forenklet skisse av virkelighet. Ut fra modellen kan pedagog få oversikt over et sammensatt område, fokusere på spesielle forhold i feltet og bruke den som utgangspunkt i sin planleggingsarbeid (Gunnestad, 2007:44). Forholdene mellom de didaktiske kategoriene definert ofte forenklet og generelt i modellen som forutsetter kompetanse å bruke den og handlingsfrihet å prioritere kategorier i forhold til lokale forhold. Kategoriene er delene som til sammen gjør den didaktiske tenkning helhetlig og vid. Prioritering mellom didaktiske kategorier varierer med hva som oppfattes som verdifullt i en pedagogisk tradisjon. Modeller også tilpasset ulike institusjoner gjennom hensyn til forutsetninger til aktører i den institusjon (Røys, 2007:127). På den måten er didaktiske modeller knyttet til alle tre aspekter og områder som fremstilt i min tabelloversikt. Selve didaktiske kategorier har jeg gjort rede for i neste kapittel om det substansielle området, men modellene

presentert både i det punktet og i begge punkter innen meste ideologiske aspektet i forbindelse med gjeldende pedagogiske barnehagetradisjoner og tilpassning av modeller til barnehagevirksomhet gjennom forskningsbaserte kunnskap.

Som jeg har nevnt ført det eksisterer tre hovedretninger i pedagogikken basert på ulike grunnsyn som er presentert i fleste pedagogiske fagbøker og er anerkjent i pedagogikk, de er: vekstpedagogisk retning, formidlingspedagogisk retning, dialogpedagogisk retning. Nå eksisterer det flere varianter innen hver av de retningene som Lillemyr forsøkte å visualisere i tabell han kalte ”Tendenser i utviklingen av pedagogiske retninger” som presentert i flere av hans bøker (Lillemyr, 2001:84, 2004:96, 1993:59). Ut fra de tre pedagogiske retninger som dannet gjeldende tradisjon i gitt land finnes det tilsvarende tre retninger eller tradisjoner i didaktikken og modeller innen hver retning: danningsteoretisk didaktisk tradisjon (vekstpedagogisk tradisjon og modell), lære- og undervisningsorienterte didaktisk tradisjon (formidlingspedagogisk tradisjon og modell) og kritisk didaktisk tradisjon (dialogpedagogikk tradisjon og modell). De tre retningene og tradisjoner innen dem er presentert utdypet sammen i punktet tradisjonsbundet kunnskap. Her presenterer jeg to didaktiske modeller som inngår i didaktiske kompetansen og relevante i forbindelse med bevisstgjøring av grunnsyn for russiske og norske pedagoger, også i forhold til kravet for kompetanse hver av planene forutsetter for dem. Jeg redegjør kort for hvilke muligheter for beslutninger for realisering av plan gir hver modell på sitt institusjonelle og undervisningsbeslutningsnivå og hvilken handlingsfrihet forutsetter den prioriterte modell. Forskjeller mellom de modellene drøfter jeg under tredje spørsmål knyttet til teknisk-profesjonelle området og ulike forståelser hva helhetlige didaktiske kompetansen innebærer.

Utrykket didaktisk relasjonstenkning var brukt lenge og mye i norske didaktisk sammenheng. Den didaktiske relasjonstenkningsmodell understrekker betydning av helhetlige tenkningen og handler om likeverdige og mangesidige relasjoner mellom kategoriene med fokus på stor handlingsrom og den profesjonelle, autonome læreren eller førskolelæreren. Ut fra denne modellen skal alle kategorier sees i sammenheng og i forhold med hverandre som gir stor handlingsfrihet til å tolke, tilpasse til lokale forhold og konkretisere konkrete mål, innhold, arbeidsmåter i sin planlegging og gjennomføring (Rønning, 1996). Opprinnelig den didaktiske relasjonstenkningsmodell var utviklet og presentert av Bjørndal og Lieberg (1978) i boken Nye veier i didaktikken. Modellen var tegnet i diamantformen der fem kanter presenterer hver didaktisk kategori og linjer i midten som forestiller stjernen viser at alle kategorier sees i forhold til hverandre, endring i en av kategori fører automatisk til endring av andre som den er knyttet til. Modellen er åpen og fleksibel og har muligheter for å ta opp i seg nye momenter ut fra pedagogens innsikt, den er ikke fastlåst i sin rekkefølge og vektlegging mellom

kategoriene. Avhengig av pedagogisk grunnsyn brukes, tilpasses og prioriteres kategorier ut fra didaktiske forutsetninger: formelle, samfunnsmessige, praktiske og menneskelige (Aasen, 1994, Engelsen, 2002, Røys, 2007, Hiim & Hippe, 1998).

Også mange andre læreplanforskere og teoretikere tok utgangspunkt i den modellen, videreutviklet, beskrevet og tilpasset den til ulike sammenhenger gjennom enkelte kategorier den består av, mest kategori didaktiske forutsetninger. Modellen tar utgangspunkt i dialogpedagogisk retning som også vektlegger dynamisk samspill og likeverdig dialog mellom lærere og elever. Likeverdige, dynamiske relasjoner mellom kategoriene i modellen sees ofte i motsetning til lineære relasjoner i mål-middel modell i formidlingspedagogisk retning som planleggingsredskap der kategorier mål, metode (midler for å nå målene), effektiv tilrettelegging til læreforutsetninger og vurdering om hvor effektivt målene er nådd som var vektlagt lineært. Mål-middel modellen var konstruert av Ralph Tyler i 1949 og var brukt i land som prioriterte formidlingspedagogisk hovedretning (Lyngsnes, Rismark, 1999). Mål-middel tenkning og målstyring i den pedagogiske retningen også var videreutviklet og brukt i ulike pedagogiske sammenhenger og av ulike aktører i utdanningsinstitusjoner. Modellen var kritisert for for mye styring og for lite handlingsrom i forhold til målvalg og målpresisering, den forutsetter mindre autonom lærer eller førskolelærer som er bare funksjonær i realisering av styrende og detaljerte læreplaner. Mål-middel didaktikken kan betraktes som lukket system, på den måten at innhold, arbeidsmåter og vurdering er styrt av målene og barnas læringserfaringer er avhengig av voksnes styrende tilrettelegging gjennom effektive læringsmetoder (Røys, 2007).

Gjennom tider og alt kritikk mot modellen, ble den mindre styrende og tilpasset til mer liberale styringsformer av sektor. Russiske metodologiske system for barnehage er en variant av mål-middel didaktisk modell, men den blitt mer dynamisk i nyere didaktisk tilnærning i barnehage enn opprinnelige varianten fra 1960-tallet. Metodologiske systemet var basert på grunnelementer fra mål-middel tenkning, det har alltid tok utgangspunkt i nyeste utviklingspsykologisk forskning om barns aldersmessige forutsetninger og var utviklet av forskere fra Førskole Institutt som tok på seg oppdrag å skrive selve program for barnehage. Metodologiske sentre fungerte som bindeledd mellom teori og praksis gjennom samarbeid mellom førskolelærere og forskere der beste erfaringer fra praksis var formidlet videre til alle ledd i førskoleutdanning, tilbakemeldinger om hvordan programmet fungerte ble formidlet først til sentrene, så gjennom dem videre for at Instituttet skal forbedre neste utgave av program. Forskere i Instituttet utviklet et metodologisk system på bakgrunn av generalisering av beste erfaringer samlet av de metodologiske sentrene (Sjølund, 1978:26). Systemet på den tiden har båret preg av mål-middel tenkning og målstyring med sin prioritering på detaljerte mål innen hver erfaringsområde, men med tiden ble mer åpen for mer dynamiske og likeverdige relasjoner mellom

kategorier. Selv om programmet fortsatt inneholder mange presise mål, er kravet til didaktiske kompetansen blitt endret og handlingsrom for å planlegge ut fra de presise målene har blitt større. Fornytt metodologiske system prioriterer nå varierte læringsaktiviteter, personlighetsorientert modell i samspill mellom barn og voksne. Alle kategorier i metodologiske systemet sees nå i mer dynamisk relasjon som peker mot at den fornytt systemet kan bli knyttet til samfunnsorientert variant av dialogpedagogisk retning. På den måten helhetlige didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn er like viktige å drøfte i forhold til russiske didaktiske modellen. Jeg kommer å nevne de to modeller i punktet forskningsbaserte kunnskap i forbindelse med tilpassning av dem til barnehagekontekster. Mer konkrete forskjeller mellom to modeller som prioritert i hver av plan har jeg drøftet under teknisk-profesjonelle området i spørsmål tre i oppgaven.

Pedagogenes didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn inngår i menneskelige forutsetninger og sees i forhold til førskolelærernes kjennskap til gjeldende didaktiske modell og grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger eller Goodlads begrep forskningsbaserte kunnskap. På den måten overlappes den politiske indirekte formidling av intensjoner på barn (tradisjoner og vitenskapelige grunnlag) i barnehageplan med bruk av den på lavere beslutningsnivåer på det teknisk-profesjonelle området og tolkning av begge typer "kunnskap" for å forstå ulike formidlinger av syn på barn fra barnehageplaner, både barnehagetradisjonen og forskningsgrunnlag om å tilrettelegge læring i førskolealder. Den pedagogiske barnehagetradisjonen i "tradisjonellbundet kunnskap" skal ifølge John Goodlad sees i forhold til denne "forskningsbaserte kunnskapen" eller de ulike, vitenskapelige grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger i hvert land for å forstå den helhetlige tilnærmingen på læring og oppdragelse av førskolebarn. Både tradisjonene og vitenskapelige grunnlagene var formidlet indirekte på formelle nivå, samtidig med at planene har visst til litt ulike handlingsrom i å bruke ulike didaktiske modeller for sin realisering på andre nivåer. Neste punktet fokuserte jeg på de to typene ved Goodlads begrep "kunnskap" og redegjort det i forhold til tradisjons- og fornyelsesperspektiv som senere var viktig å drøfte hvilke endringer i prioritering av begge "kunnskaps" typer har vært gjort etter FN Konvensjon ratifisering på 1990-tallet.

3.2 Det ideologiske aspektet

I punktet 3.1 har jeg presentert flere momenter innen det politiske aspektet som handler om Goodlads begrep "sanksjon". De forholdene ved "sanksjon" ifølge Goodlads teori må sees i sammenheng med to "kunnskaps" typer som jeg nevnte ovenfor. Både "tradisjonsbundet kunnskap" (barnehagetradisjonen) og "begrunnet kunnskap" (forskningsbaserte grunnlaget) ligger til grunn på ideenes læreplannivå før og når beslutninger ved politisk planutforming tas (Gundem, 1998). Det er

ulik vektlegging i prioriteringer mellom de to kunnskapstypene i utformingsprosess avhengig statenes intensjoner for styring av barnehagesektor gjennom ulike typer læreplan. Balansegang i prioritering mellom forskningsbaserte grunnlaget og pedagogiske barnehagetradisjonen er ikke bare litt ulikt i hver barnehageplan, men også formidlet med ulikt detaljeringsgrad enten direkte og konkret eller indirekte og generelt. Barnehageperspektiv og forskningsbaserte kunnskap har preget tradisjonsbundet kunnskap, det vises i hvordan barnehagekode ble brukt innen de to sosiopolitiske barnehagekontekster.

Innen dette punktet har jeg gjort rede for begge typer av ”kunnskap”. Først redegjort for tre pedagogiske hovedretninger som historisk eksisterte i pedagogisk teori: vekst-, formidlings- og dialogpedagogiske tradisjoner og varianter innen dem. Parallelt har jeg presentert også didaktiske tradisjoner og modeller innen de hovedretningene. De ulike tradisjoner er basert på ulike pedagogiske grunnsyn og har blitt tilpasset til barnehageinstitusjon gjennom forskningsgrunnlagene om barns aldersmessige forutsetninger. Videre har jeg redegjort for ulike vitenskapelige grunnlag innen utviklingspsykologisk forskning og dets påvirkning eller forhold til tilpassning av didaktiske modellen for barnehage som hver av planene forutsetter for pedagoger når de skal tolke og planlegge ut fra vedtatte barnehageplanene.

3.2.1 Tradisjonsbundet kunnskap

Innedeling i tre retninger er ikke uproblematisk og er basert på ulik fokus mellom barnets natur og samfunns perspektiv. Hver retning eller grunnoppfatning er forankret og tar utgangspunkt i et filosofisk grunnsyn, psykologisk oppfatning om barnet og sosiologisk oppfatning av livet i samfunn (Løvlie, 1984 i Lillemyr, 2001). De kalles også pedagogiske tradisjoner og hver institusjon gjennom tider forhold seg til en hovedretning som var mest hensiktsfull i forhold til formål og særtrekk i den. Formidlingspedagogisk retning dominerte innen skolevirkelighet med sin vekt på formidling av kunnskap og vekstpedagogisk retning var toneangivelde innen barnehagevirksomhet med sin vekt på lek og barnets naturlig vekst (Lillemyr, 2004). Etter hver begge tradisjoner ble kritisert for sin sterke fokus på det ene polarpunkt uten å ta hensyn til helhetlig tilnærning. Dialogpedagogisk retning sees som syntese mellom skolepreget formidlingspedagogisk retning og barnehagepreget vekstpedagogisk tradisjon. Pedagogiske tradisjonene er under stadig utvikling og grensene mellom dem er ofte uklare, spesielt innen dialogpedagogisk retning, som har blitt mest prioritert i nyere tid, ble utviklet flere varianter som samfunnsorientert og personorientert varianter som erstattet gamle ”rene” formidlings- og vekstpedagogiske retninger (Lillemyr, 2001, Røys, 2007). Begge varianter av dialogpedagogikk er

også viktige å redegjøre i forbindelse med tradisjons- og fornyelses perspektiv som er overordnet perspektiv i tillegg til livslange læringsperspektivet.

Alle tre tradisjoner handler om ulike grunnoppfattninger på barn, deres fortsetninger å tilegne seg kunnskap, pedagogenes rolle i tilrettelegging av læringsaktiviteter for denne aldersgruppe, syn på læring, oppdragelse og andre prosesser i barns liv. Kunnskap om de momentene i ulike tradisjoner er en del av pedagogenes didaktiske kompetanse for å planlegge sitt arbeid ut fra generelt formidlede syn på barn i barnehageplaner.

3.2.1.1 De ulike pedagogiske tradisjoner eller hovedretninger

Her i punktet gjør jeg rede for de tre allmenkjente i pedagogikken pedagogiske tradisjoner eller hovedretninger som jeg presentert kort ovenfor. Pedagogiske tradisjoner er i stadig utvikling. Grensene mellom ulike tradisjoner og tenkemåter er til dels flytende og uklare, men noen linjer i hver retning kan holdes opp mot hverandre og sammenlignes (Røys, 2007). Alle de tre retningene er redegjort for med flere momenter: deres grunnsyn om barn, syn på læring, førskolelærernes tilretteleggende rolle og holdning i samhandling med barn, også hvilken didaktisk tradisjon og modell vektlagt innen den retningen. Innen dialogpedagogisk retningen redegjør jeg også for to varianter av den tradisjonen som erstattet opprinnelige formidlings- og vekstpedagogiske tradisjoner i stor grad i nyere tid slik jeg nevnte det ovenfor.

Formidlingspedagogisk retning

Innenfor formidlingspedagogisk retning dominerer det miljøorientert syn på barn som går ut på tro på barns formbarhet gjennom miljøpåvirkning. Det legges til rette for målrettede læringsaktiviteter ut fra holdninger at barna tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og verdier gjennom voksnes formidling av det. Pedagogen griper aktivt inn ut fra klare og konkrete mål og intensjon om å forsterke læringen. Formidling av kulturarven er viktig, læring av kunnskaper og ferdigheter skjer gjennom øving (Lillemyr, 1999). Grunnsynet er preget av at barna tilegner seg kulturelle tradisjoner og verdier. Oppdragelse blir her sett på som en målrettet aktivitet, der en viktig oppgave er å utforske betingelser for endring og utvikling i retning av mål som er oppstilt på forhånd. Læring bygger på målformuleringer som beskriver ønsket atferd for hva barn skal lære. Barnas læring styres og er resultat av ytre påvirkning. Barnet blir oppfattet som ”ubeskrevet tavle” (Røys, 2007:79).

Pedagoger i dette grunnsynet ser barna som mottakelige og avhengige av påvirkning og oppdragelse for å bli velfungerende menneske. Pedagogen er den som har kunnskapen og kompetanse for å formidle den riktig for barnet. Han har ansvar for å planlegge og legge til rette en oppdragelse til

barnas beste. Forholdet barn-voksen er subjekt-objekt forhold, der barnet er objekt for pedagogens oppdragelse og undervisning. Barnet får rolle som mottaker og respondent for pedagogens påvirkning (Gunnestad, 1996:47). I forhold til lek er pedagogens rolle aktiv i sin forming av barn. Pedagogen styrer lek og andre formelle læringsaktiviteter, bestemmer innhold i leken og vektlegger miljøorienterte teori eller tilnærming til lek som arbeidsmåte som var prioritert i det amerikanske og tidligere sovjetiske samfunn (Lillemyr, 2001).

Ut fra slik oppfatning, passer formidlingspedagogisk retning bedre for formell undervisning i skolesammenheng enn for oppdragelse og sosialisering av førskolebarn på grunn av at den forteller mindre om bruk av lek og andre uformelle læringsaktiviteter som er typiske og mest tilgjengelige for barn i førskolealder (Gunnestad, 2007). Bruk av den retningen i barnehagekontekst har fått kritikk på grunn av manglende hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger og prioritering av formelle, strukturerte opplæringsmetoder som er mindre tilgjengelig form for læring av kunnskap i førskolealder. Formidlingspedagogisk retningen i sin opprinnelige form må ta mer hensyn til elevens læreforutsetninger i ulike aldre for å bli brukt i skolesammenheng og i andre institusjoner i vår nyere tid, derfor ble den modernisert og fornyet ut fra nye holdninger om barn fra Konvensjonen. Nytenkning på et friere grunnlag videreførte elementer av den tradisjonen til samfunnsorientert variant av dialogpedagogikk som jeg utdyper senere i punktet (Lillemyr, 2001).

Innen den tradisjonen eller retningen prioriteres lære- og undervisningsorienterte didaktisk tradisjon med sin fokus på effektiv styring av undervisning gjennom målsetninger og pedagog initierte metoder. Den retningen var vanligvis brukt innenfor skoleundervisning enn i forhold til barnehagesammenheng, spesielt i nordiske land. Innen den retning prioriteres mål-middel didaktiske modell som primært handler om vekt på kategorier mål og metode, samtidig aktiv pedagogens rolle for å formidle læringsstoff som den har kompetanse å formidle. Den modellen har jeg kort presentert i punkt plan som forslag i forbindelse med pedagogens didaktiske kompetanse. I praksis innebærer den modellen at pedagog er opptatt av barnas læring av konkrete kunnskaper og ferdigheter gjennom bestemte undervisningsopplegg (Lillemyr & Søbstad, 1993). Mangelen på varierte arbeidsmåter og lite fleksibilitet for pedagog å bestemme selv mål og metoder kjennetegner den retningen. Som jeg nevnt i redegjørelse av modell, pedagogen har rolle som funksjonær og metodikken blir viktigere enn begrunnelsene. Læreplaner innen den tradisjonen inneholder klare pålegg, befalinger og konsise mål som er mulig å evaluere for å se om målene har blitt oppnådd (Røys, 2007).

Vekstpedagogisk retning

Innenfor vekstpedagogiske tradisjonen dominerer et positivt eller romantisk syn på barnet. Barnet er godt av naturen, det er som et lite frø eller en plante, det har en rekke positive muligheter i seg. Får

barnet bare utvikle seg fritt i samsvar med sin natur og i et godt miljø, vil resultatet bli godt. På den måten barnet lærer gjennom naturen og får mulighet til å utvikle sine evner og ferdigheter i sitt eget tempo ut fra indre modning og vekst (Gunnestad, 2007). Pedagog i denne tradisjonen vektlegger barnas frie og selvstendig utvikling. Synet på kulturens rolle i oppdragelsen er indifferent eller negativt. Påvirkning fra kultur og kulturverdier er ikke vektlagt. Oppdragelse og opplæring skal sikre en utvikling i overbestemmelse med kjennetegn på den menneskelige natur og barnets egenskaper. Synet på utvikling springer ut fra det indre i barnet: medfødte instinkter, behov, egenskaper, evner. Her betraktes ikke læring som et resultat av ytre stimuli slik det gjøres i formidlingspedagogikken, men som en aktiv prosess der barnet selv eksperimenterer og oppdager virkeligheten (Røys, 2007).

Barna også lærer gjennom tingene i samspill med hverandre som innebærer at de får erfaring med tingene selv og ikke gjennom pedagogens formidling av den kunnskapen. Pedagog i den tradisjonen har mer passiv rolle og ønsker å gripe minst mulig inn overfor barnets lek og samspill, men tilrettelegger utviklende miljø for barns eget læringsprosess. I tråd med dette tillegges leken en stor pedagogisk og utviklingsmessig rolle i den pedagogiske retningen. Pedagogens rolle i den tradisjonen heller er å legge til rette utviklende miljøet rundt barnet slik at barnet selv kan søke den stimulering og de utfordringer det til enhver tid er modent for. Pedagogen skal ikke forsøke å styre utviklingen, men hjelpe til at utviklingsmulighetene i barnet fritt kan vokse fram ved være følsom ovenfor signaler fra barnet slik at han hele tiden kan legge fram materialer og tilby aktiviteter som passer barnets modning og behov (Gunnestad, 2007).

Den pedagogiske retningen er sterkt barnesentret og utviklingspsykologisk orientert. Tradisjonelt retningen var mest brukt innen barnehagesammenheng på grunn av at den prioriterer lek og andre uformelle læringsaktiviteter som er typiske og mest tilgjengelige metoder i arbeid med førskolebarn (Lillemyr, 1999). Siktemålet innen den retningen er menneskets individuelle vekst og intensjon om å skape selvstendige mennesker. Innholdet og pedagogenes handlinger er preget av fokus på barnets vekst og utvikling, samtidig ansvarslæring, evne å ta valg og ansvar for dem. Pedagoger ønsker ikke å påvirke barn direkte, men tar utgangspunkt i barnas forutsetninger for å legge til rette for deres lek- og samspills aktiviteter uten å styre dem. Prioritering av lek både som arbeidsmåte og som frie barnas aktivitet knyttet til mitt overordnede perspektiv i oppgaven, det knyttet til flere punkter i teoretiske kapitler og i drøftningskapitel. Kritikken innen vekstpedagogikk gikk ut på for mye fokus på barnets forutsetninger, behov, interesser og mot manglende ved læringsutbytte i forhold til hensyn til målrettet innlæring av nyttige kunnskaper og samfunns normer. Den retningen etter hvert la mer vekt på dialog, samspill og barnets relasjoner med omgivelsene i tillegg til fokus på barns behov og

forutsetninger. Vekstpedagogikken ble erstattet med en form for individorientert variant av dialogpedagogikk. Denne formen preget nordisk barnehagepedagogikk (Røys, 2007).

Innen den tradisjonen vektlegges danningsteoretisk didaktisk tradisjon og vekstpedagogisk didaktisk modell som er basert på barnets individuelle vekst ut fra dets behov og interesser. Innholdet i handlingene i opplæring preget av barnas vekst og utvikling skal stå sentralt. Førskolelæreren har mye makt og handlingsrom, men også forpliktet på etisk grunnlag å tolke og forstå barnas behov. Tilrettelegging tar utgangspunkt i barnas forutsetninger, og ikke i målene. Opplæringen legger vekt på å bruke varierte former i undervisning og oppdragelse med bruk av kreativ og skapende virksomhet, der lek er prioritert framfor andre mer strukturerte arbeidsmåter. Voksne skal legge til rette for aktivitetene, men ikke styre dem, men ha mer tilbaketrunket og passiv rolle. På den måten tradisjonen fokuserer mer på innholdet, men ikke konkrete mål og metoder. Innen vekstpedagogisk retningen prioriteres vekstpedagogisk didaktisk modell. Modellen vektlegger tilrettelegging av miljø, innholdet, men større metodefrihet, målene tar utgangspunktet fra barnas individuelle forutsetninger (Lillemyr & Søbstad, 1993). Fokus på frie leken, omsorg, uformell læring og helhetlige grunnsyn er kjennetegn i den retningen. Passiv pedagogenes rolle i forhold til organisering av målrettede læringsaktiviteter fører til manglede læringsutbytte når barn lærer mest gjennom samspill og lek med hverandre i eget tempo. Førskolelærer har stor handlingsrom, frihet og fleksibilitet, samtidig etisk forpliktelse å ta hensyn til barnets behov, men den didaktiske kompetansen og handlingsfrihet brukes mer til tilrettelegging av utviklende miljø enn for å tilrettelegge aktivt læringsaktiviteter. Læreplaner innen den retningen gir ofte generelle mål og overlatter planlegging ut fra dem til kompetente og passive pedagoger (Røys, 2007).

Dialogpedagogisk retning

Som jeg nevnt mot slutten av hver av de to andre tradisjoner at begge har fått kritikk på grunn av for mye fokus på enten barnets forutsetninger eller målrettet formidling av kunnskap. Dialogpedagogisk retning fremstod som kritikk mest mot formidlingspedagogisk retning, men også vekstpedagogisk retning på grunn av manglende balanse mellom samfunn og individ i begge retningene. Samtidig tok den utgangspunkt i dem, brukte positive sider og har inngått de negative sider ved hver av dem. På den måten har den røtter i begge og kan sees som både nytenkning på friere grunnlag enn før og videreføring av elementer fra etablerte tradisjon. De to etablerte tradisjonene som jeg redegjort ovenfor la grunnlag til videreutvikling av flere varianter innen dialogpedagogikk, de variantene kan plasseres i forhold til deres ulikt vektlegging på person- og samfunnsperspektiv og kalles tilsvarende personorientert og samfunnsorientert dialogpedagogikk (Lillemyr, 2001). Også Helge Røys (2007) kaller den som syntese, kritikk av andre to og dels utvidelse og supplement. Hensyn til kritikk av

andre to etablerte tradisjoner gjorde dialogpedagogikk mer balansert, derfor erstattet de to variantene opprinnelige tradisjoner i flere land og innen flere utdanningsinstitusjoner.

Det sentrale i tradisjonen er læring gjennom samspill og interaksjon mellom mennesker og mennesket med omgivelser. Idealet i den tradisjonen er likeverdig forhold mellom pedagog og barnet, men den er vanskelig med tanke på at barnas forutsetninger er forskjellige fra voksnes reell likeverdighet. Det er vanskelig og kanskje umulig praktisk sett å skape et likeverdig forhold mellom barn og voksne, men intensjon om det er formidlet i flere dokumenter på ulike nivåer innenfor flere pedagogiske virksomheter. Grunnleggende prinsipp om "barnets beste" fra Konvensjonen er viktig for å tilnærme seg mest mulig likeverdig forhold mellom barn og voksne. Det gjøres gjennom hensyn til prinsipp om barns medvirkning i eget læring, fokusering på lek og samspill i konkrete pedagogiske læringsopplegg og bruk av helhetlige læringsbegrep i tilrettelegging av læring spesielt i forhold til førskolebarns forutsetninger. Pedagoger forsøker å være mindre fremtredende og ta hensyn til barnas meninger i arbeid med dem, men barnas innflytelse på sin læringsprosess kan bli begrenset hvis mål og innhold i læreplan er strengt bestemt på forhånd (Røys, 2007).

Innen dialogpedagogikken prioriteres kritisk didaktisk tradisjon og relasjonstenknings modell som tar utgangspunkt i at barn og pedagog er likeverdige, og at begge er aktive i den pedagogiske prosessen. Oppdragelse og undervisning blir sett i den tradisjonen som en kontinuerlig dialog mellom barn og pedagog, der begge er subjekter overfor et felles emne eller problemområde. Forholdet mellom barn og pedagog preges av gjensidig gi-og-motta av både følelser, opplevelser og kunnskaper.(Gunnestad, 2007). I forrige avsnitt om pedagogens rolle har jeg begynt å redegjøre for praktiske utfordringer og dilemmaer for førskolelærere å realisere intensjoner om likeverdig dialog og god samtale. Forhold mellom barn og førskolelærer blir uansett asymmetrisk på grunn av pedagog har større ansvar for barnet og vet bedre hva barnet har behov for å lære. Det er også vanskelig å ta seg tid til å lytte til barnas meninger og bruke dem tilstrekkelig i daglige arbeidet. Største utfordring i det arbeidet er å finne balanse mellom voksenstyrte (tilrettelagte) og barnestyrt læringsaktiviteter for å utvikle barns selvstendighet uten å bruke for mye styring og påvirkning fra sitt perspektiv. Læreplaner ut fra begge varianter i den retning formidler ofte pedagogisk innhold med generelle retningslinjer, setter krav til helhetlige didaktiske kompetansen og gir stort handlingsrom for å realisere planen ut fra helhetlige tilnærming på barn og deres læringsprosesser. Likeverdig dialog mellom førskolelærer og barna er en grunnleggende intensjon som pedagoger skal forsøke å realisere gjennom bruk av sin helhetlige didaktiske kompetanse og fleksibel relasjonstenkningsmodell (Røys, 2007). Jeg har redegjort om den modellen i punktplan som forslag i forbindelse med handlingsrom som ulike didaktiske modeller forutsetter for pedagoger for å tolke og bruke ulike typer planer.

Både barnas aldermessige forutsetninger og førskolelærernes didaktiske kompetanse inngår i menneskelige didaktiske forutsetninger som er en av kategorier i norske relasjonstenknings modell. Den modellen som jeg har nevnt før, var opprinnelig utviklet for skolevirksomhet og tilpasset til barnehage gjennom menneskelige (barnas aldermessige) forutsetninger. De forutsetningene er knyttet direkte til ulike vitenskapelige grunnlag om førskolebarn og inngår i forskningsbaserte kunnskap ut fra Goodlads definisjon på det begrepet. I neste punktet har jeg utdypet forskjeller og likheter i fokus på vitenskapelige grunnlagene og deres tilknytning til to gjeldende didaktiske modeller i hvert land.

3.2.2 Forskningsbasert kunnskap

I forrige punktet har jeg redegjort for tre pedagogiske tradisjoner som inngår ifølge John Goodlad i tradisjonsbundet kunnskap. Prioriteringer innen ulike tradisjoner eller varianter av dem er avhengig av elevenes eller barnas forutsetninger i ulike institusjoner der de er hovedbrukere. På den måten forskningsbaserte kunnskap er gjensidig avhengig av tradisjonsbundet kunnskap. I praksis kan det ofte være vanskelig å skille mellom disse to typene av viten på grunn av at både forskningsbasert og tradisjonsbundet kunnskap ofte fremstår som en deler av et helhetlig kunnskapsgrunnlag. På det samfunnsmessige beslutningsnivået er tradisjonsbundet kunnskap ofte utslagsgivende generelt sett, men forskningsbaserte kunnskap har påvirket også utforming av læreplaner for gitt institusjon gjennom bruk av barnehagekode. Aktører på lavere beslutningsnivåer konkretiserer innhold i planene og bruker begge typer av kunnskap gjennom sitt didaktiske kompetanse og didaktisk modell som utgangspunkt for sin daglige planlegging og arbeid med barn eller elever (Gundem, 2004).

Generelt sett sosiopolitiske området handler om den samfunnsmessige sammenhengen planene står i. Mange påvirkningsforhold både innen ”kunnskap” og ”sanksjon” har blitt prioritert i ulike kombinasjoner i hver av barnehageplaner. Begge to kunnskapstypene har preget politiske og ideologiske prioriteringer og ble brukt i hver av plan for å begrunne og rettferdiggjøre mål på ulike nivåer, valg av arbeidsmåter og inndeling av innholdet som planene formidler. Det er noe lignende vektlegging på tradisjonsbundet og forskningsbasert kunnskap, men det ble formidlet med ulikt detaljeringsgrad i hver av barnehageplan som jeg valgt å sammenligne. Den forskningsbaserte kunnskap var spesielt relevant i forhold til mitt overordnede barnehageperspektiv og problemstilling om å tolke planenes syn på barn. Begge planene tar hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger enten for å tilpasse eksisterende didaktiske skolemodell til barnehagesammenheng eller å ta utgangspunkt i vitenskapelige grunnlaget om førskolebarn for å konstruere didaktiske modellen for barnehage. I begge land tar den forskningsbaserte kunnskap sitt utgangspunkt i utviklingspsykologisk forskning og handler om å forske på barnas aldersmessige forutsetninger for å kunne tilrettelegge

læringsaktiviteter mest optimalt i forhold til dem og samtidig innen livslange læringsperspektiv. De konkrete forskjeller skyldes sosiopolitiske kontekster i land å bruke generelt lignende vitenskapelige grunnlagene på ulike beslutningsnivåer og i ulike dokumenter for barnehagesektor.

Her i punktet presenterer jeg samlet fire momenter i forhold til den forskningsbaserte kunnskap som var relevant å drøfte senere i oppgaven. Alle fire momenter har jeg nevnt før i ulike punkter i teksten ovenfor fordi den kunnskapen er knyttet direkte til mine overordnede barnehage- og livslange læringsperspektiver og valgte problemstillingen.

Det første momentet handler om at fokus innen utviklingspsykologisk forskning har blitt endret på grunn av påvirkning fra Konvensjonen fra hensyn til deres behov og individuelle forutsetninger fra før til mer helhetlige tilnærming og hensyn til deres rettigheter, medbestemmelse, behov for aktiv læring for å bli selvstendig samfunns medlem. Dette har jeg redegjort for mer konkret i punktet rangordning av politiske dokumenter i forbindelse med generell og lignende påvirkning av FN Konvensjonen på egne dokumenter for barnehagesektor.

Det andre momentet handler om gjensidig forhold mellom forskningsbasert og tradisjonsbundet kunnskap. Jeg har nevnt det i forrige punktet i forbindelse å beskrive tre hovedretninger og varianter innen den siste som gjør at de passer mest til barnehage- eller skolevirksomheter ut fra balansegang og vekt enten på person- eller samfunnsperspektiv. Opprinnelig eksisterte to etablerte tradisjoner i hver institusjon, men ut fra livslange lærings- og fornyelses perspektiver, har det blitt viktig med integrering av tradisjoner og samarbeid mellom institusjonene for å sikre myke overganger til neste utdanningstrinn. Samtidig er det viktig å bruke helhetlig tilnærming på barn og elever på alle tre i utdannelses system. De perspektivene og hensyn til nyeste utviklingspsykologisk forskningsdata om barn i ulike aldre ligger til grunn for fornyelse av førskolepedagogiske og skolepedagogiske tilnærminger til å arbeide med førskolebarn og eldre elever (Søbstad & Leinum, 1997).

Det tredje momentet handler om bruk av barnehagekode i utforming av planer for barnehage og for tolkning av dem gjennom førskolelærernes kompetanse eller kunnskap om førskolepedagogiske tilnærming til barns oppdragelse og opplæring. Forskningsbasert kunnskap har påvirket formidling av andre didaktiske kategorier i formelle planene: målene er mer barneorienterte, innholdet inndelt med mindre fokus på skolefag, arbeidsmåter er mer barnevennlige, lek og uformelle aktiviteter prioriterer framfor formelle læringsmetoder. Samtidig prioriteres det her-og-nå perspektiv i større grad enn framtidorientering i hvert av mine to barnehageplaner. Bruk av barnehagekode har jeg redegjort for i punktet plan som institusjonell tekst og skal drøfte konkrete forskjeller i bruk av barnehagekode innen hvert av de fem spørsmålene på alle tre Goodlads områder. Jeg har også redegjort for tilpasning

av hver didaktisk kategori til barnehagevirksomhet i neste kapitelet substansielle området. Didaktiske kategorier knyttet sammen i en helhetlig didaktisk modell som viser til relasjoner mellom kategorier i den. Både formelle, samfunnsmessige, praktiske og menneskelige forutsetning kalles didaktiske forutsetninger og er en av kategoriene i norske relasjonstenkningsmodell. Som jeg har nevnt før, knyttet menneskelige forutsetninger både til pedagogens kompetanse for å realisere barnehageplaner og barnas aldersmessige læreforutsetninger som inngår i forskningsbaserte kunnskap. Bruk av barnehagekode i planer for barnehage og tilpassning av alle andre kategorier i beskrivelser i formelle planer til barnehagevirksomhet var preget av nettopp de siste forutsetninger (Røys, 1997).

Det fjerde momentet handler om hvordan de sistenevnte barnas forutsetninger eller forskningsbaserte grunnlag om førskolebarn var tatt hensyn til i forhold til landets didaktiske modell for barnehage. Jeg har kort presentert to didaktiske modeller som var eller er brukt i barnehagesammenheng i hvert land i punkt plan som forslag. Det er noen forskjeller i hvor direkte eller indirekte har den vitenskapelig grunnlag vært brukt i forhold til tilpasning av skolens modell gjennom det eller til utvikling av modell på bakgrunn av det grunnlaget som jeg drøfter i empiriske kapitler. Barnehageplaner formidler ikke alltid direkte og tydelig hvordan de tar hensyn til barnas aldersforutsetninger, men det er mange andre måter å tolke det indirekte, blant annet gjennom didaktiske modeller som planene forutsetter for pedagoger. Både norske relasjonstenkningsmodell og russiske metodologiske systemet formidler en helhetlig tilnærning til barns læring og oppdragelse, men russiske modellen er mer konkret som gjør det lettere å forstå samsvar mellom det vitenskapelige grunnlaget, den didaktiske modellen og bruk av barnehagekode i begge planene. Det russiske metodologiske systemet var utviklet av forskere i samme Institutt som skriver selve programmet, men utviklingen av systemet var preget av formidlingspedagogisk retning og det opprinnelige varianten av systemet kan sees å være sterkt inspirert av mål-middel tenkningsmodell som jeg redegjort for ovenfor i oppgaven. De forskjeller drøfter jeg senere, men her utdyper jeg om ulike vitenskapelige grunnlag i hvert land.

Som jeg har nevnt ovenfor begge vitenskapelige grunnlag tar utgangspunkt i utviklingspsykologisk forskning om førskolebarn. Det er naturlig at den forskningen om barn i ulike aldre er i viss grad preger av politiske og samfunnsideologiske intensjoner og prioriteringer om førskolebarn i gitte samfunn. Forskningsresultater kan derfor variere om hvilke barnas forutsetninger prioriteres, hvordan inndeles førskolealder i perioder og hvordan tas utgangspunkt ut fra de periodene i forhold til inndeling av ulike grupper i barnehagepraksis. Grunnlaget kan bestå av beskrivelser om barns utviklingspsykologiske forutsetninger i forskjellige aldersperioder som legges til grunn for å utvikle opplegg for å tilrettelegge læringsaktiviteter optimalt i ulike barndomsperioder. Forskningsbasert grunnlag stadig fornyes og endres avhengig av samfunns prioriteringer, nye funn, internasjonale

tendenser og perspektiver som har blitt aktuelle og gir løsninger for bedre tilrettelegging av barns liv i barnehagen. Opprinnelig var vekstpedagogisk retning med sin fokus på lek og samspill prioritert i barnehagepedagogikk som viser til at forskningsdata om at barn lærer lettest i lek i førskolealder har påvirket både tradisjon og didaktisk modell for barnehage (Gunnestad, 2007, Sjølund, 1978). Lek er både viktig pedagogisk metode og frie barnas aktivitet som var alltid prioritert i barnehagepedagogikk. Den var brukt ulikt i forskjellige tider og i hvert land, men det forskes fortsatt om mest optimale måter å bruke begge perspektiver på leken innen helhetlig tilnærning på barn (Vedeler, 1999).

3.3 Konklusjon og oppsummering

I denne kapittel har jeg presentert to aspekter ved sosiopolitiske området. Både det politiske og det ideologiske aspektene er viktige for å forstå sosiopolitiske sammenhengen planene står i og kan analyseres. I neste kapittel skal jeg presentere didaktiske kategorier og argumentere hvorfor er de viktige når jeg skal utarbeide min analyseskjema.

Dette første teoretiske kapitelet handlet om de to aspektene innen Goodlads sosiopolitiske området som er overordnet for helhetlige tolkning av planene. Det handlet mest om læreplanteoretiske perspektiver i forhold til det sosiopolitiske området og generelle didaktiske perspektiver i forhold til didaktiske modeller og kompetanse innen teknisk-profesjonelle området. De perspektivene er mer viktige for helhetlige meningsanalysen av planenes budskap på politisk-ideologisk nivå. Dette perspektivet må balanseres med konkret innholdsanalysen av språkformuleringer innen det substansielle området. Den andre teoretiske kapittel handler akkurat om det mer konkrete substansielle området med sine beskrivelser innen didaktiske kategorier. Dette perspektivet er viktig i forhold til innholdsanalysen av tekstenes formuleringer.

4 *Det substansielle området*

Forrige kapitelet handlet om det sosiopolitiske og delvis det teknisk-profesjonelle området. Det handlet mest om læreplanteoretiske perspektiver i forhold til det sosiopolitiske området og generelle didaktiske perspektiver i forhold til didaktiske modeller og kompetanse innen teknisk-profesjonelle området. De perspektivene og teoriene var viktige for å få helhetlig inntrykk av planenes formelle forutsetninger i formidling av syn på barn og barndom som knyttet tett til menneskelige forutsetninger. På grunn av at synene på barn formidlet ofte indirekte og generelt i politiske planene for barnehage, var det relevant å se på didaktiske modeller innen teknisk-profesjonelle område for å forstå mer tydelig den helhetlige tilnærningen på barn. Læreplanteoretiske perspektiver innen de to områdene var metodisk relevant for menings- eller helhetlig analyse av planene som politiske tekster, men må sees i forhold til didaktiske perspektiver som viser til beslutningsmuligheter å lese og forstå det konkrete pedagogiske innholdet ut fra de tekstene. På den måten var innholds- eller delanalysen er like viktig for å belyse den valgte problemstillingen. Som det ble nevnt kort før i oppgaven skulle analysen gjøres både gjennom tolkning av sosiopolitiske konteksten barnehageplanene står i og mer direkte tolkning av uttrykk om barn innen didaktiske kategorier som: mål, innhold, arbeidsmåter og didaktiske forutsetninger. De kategoriene inngår i didaktiske modeller som er tilknyttet til teknisk-profesjonelle området og er beskrevet innen Goodlads substansielle området.

Det substansielle området må sees i samsvar med det sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle områder og handler om prioritering mellom læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver innen førskolepedagogikk. Med utgangspunktet i J. Goodlads (1979) teori har jeg presentert i kapitel to de fire beslutningsnivåene som del av avgrensning. Læreplanteoretiske perspektiver kan knyttes mot samfunnsmessige beslutningsnivå, mens didaktiske perspektiver er viktige for institusjonelle og lavere nivåer. Begge perspektivene er relevante i oppgaven og sees i forhold til hverandre, i tillegg sees begge i forhold til barnehageperspektivet. Førskoledidaktikk handler om didaktisk tolkning, planlegging og praktiske rammer for realisering av planene i barnehagevirksomhet. De aktuelle, didaktiske tenkningsmodeller i hvert land og didaktiske kompetanse i forhold til dem innen teknisk-profesjonelle området var brukt som bindeledd mellom helhetlige tolkning av formelle forutsetninger i læreplanene og mer konkrete tolkningen av uttrykk innen hver didaktisk kategori. De didaktiske modellene var også relevante for å tolke hvilken helhetlige pedagogisk tilnærming innebærer de generelt og indirekte formidlede synene på barn i hvert barnehageplan.

Det kapitlet handler om de didaktiske kategoriene som deler av helhetlige didaktiske modell (mål, innhold, arbeidsmåter og forutsetninger). Jeg referer til Røys (2007) definisjon av didaktisk modell som viser til betydning å se på samsvar eller relasjoner mellom kategorier for å forstå bedre hver

enkelt av dem. Prioriteringer mellom og vektlegging på hver didaktisk kategori varierer i ulike modeller og er avheggig av hva som er oppfattet som verdifullt innen den gjeldende pedagogiske tradisjonen i landet (Røys, 2007). De prioriteringene avhengig også av vitenskapelige grunnlaget om barnas forutsetninger og bruk av barnehagekode i hver plan som jeg redegjort for før i oppgaven. Barnas forutsetninger og pedagogenes kompetanse er de menneskelige forutsetninger som også var viktig i tolkning av hver didaktisk kategori i barnehageplanene. Her i kapittel redegjør jeg for de didaktiske kategoriene som: didaktiske forutsetninger, mål, innhold og arbeidsmåter med fokus på barnehageperspektiv slik det var relevant for meg å bruke de senere i mitt analyseskjema. Vurdering er den didaktiske kategorien som var nedprioritert på grunn av den er mindre aktuelt for min analysekontekst. Alle fire relevante kategorier er presentert først litt generelt, så mulige relasjoner eller samsvar med andre kategorier innen begge to didaktiske modeller for barnehage som det russiske program og den norske planen forutsetter ut fra deres formelle rammer.

4.1 Didaktiske forutsetninger

De didaktiske forutsetninger har jeg presentert kort i kapittel to forutsetninger for analysen der jeg har knyttet de mot min problemstilling, avgrensning ut fra Goodlads områder, nivåer og flere teoretiske perspektiver i oppgaven. De er inndelt i flere undergrupper: formelle, samfunnsmessige, praktiske og menneskelige (Røys, 1997). Praktiske forutsetninger var nedprioritert på grunn av min avgrensning innen Goodlads læreplannivåer. Andre tre grupper forutsetninger var fremstilt oversiktlig i en tabell 1 der jeg knyttet de formelle og de samfunnsmessige forutsetninger sammen med Goodlads begreper "sanksjon" og "kunnskap" og mine politiske og ideologiske aspekter som deler av det sosiopolitiske området. Menneskelige forutsetninger, spesielt barnas aldersmessige læreforutsetninger er direkte knyttet til problemstilling, overordnede barnehageperspektiv, hovedbegrep syn på barn i oppgaven og derfor påvirker prioriteringer innen de formelle og de samfunnsmessige forutsetningene. Jeg har forklart etter tabell i kapittel to hvordan alle perspektiver og de didaktiske forutsetningene i tabellen er knyttet sammen i min analysesammenheng. Også menneskelige førskolelærernes forutsetninger var relevant i forhold til andre undergrupper, spesielt i forbindelse med handlingsrom og krav til deres didaktiske kompetanse om å bruke ulike didaktiske modeller, tolke og planlegge ut fra formelle planene. Bevisstgjøring av førskolelærernes grunnsyn og deres helhetlige kompetanse er enda mer viktig i forbindelse til stort handlingsrom og generelt formidlede pedagogiske innhold i formelle barnehageplaner. På den måten var menneskelige forutsetninger relevante både generelt sett i forhold til min problemstilling, overordnede perspektiver i oppgave og konkret sett innen det substansielle området på grunn av det er en av didaktisk kategori som inngår i didaktiske modell i norske rammeplan.

I den opprinnelige skolens relasjonstenkningsmodell er didaktiske forutsetninger inndelt i elev- og lærerforutsetninger (menneskelige) og rammefaktorer (formelle, samfunnsmessige og praktiske) forutsetninger. Den modellen var tilpasset til barnehagevirksomhet gjennom å endre brukergruppe elever i skole mot førskolebarn og deres aldersmessige læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 1993, Rønning, 1996). Den russiske metodologiske modell bruker ikke samme begrep didaktiske forutsetninger, men definerer de på andre lignende måte og tar hensyn til alle fire underkategorier gjennom bruk av andre didaktiske begreper. Begrepet vitenskapelige grunnlaget (eller forskningsbasert kunnskap) er ofte brukt i forbindelse med barns aldersmessige fortsetninger i førskolealder (Bolotina, 1000).

Barnas aldermessige forutsetninger som barnehagens sentrale brukergruppe er mest viktige i min oppgave. Menneskelige eller barnas aldersmessige forutsetninger inngår i begge lands vitenskapelige grunnlag om barns læreforutsetninger og derfor kan også bli sett som en del av hvert lands forskningsbaserte kunnskap. Flere momenter med den kunnskapstype har jeg definert under det punktet i forrige kapitlet. På grunn av at didaktiske forutsetninger er direkte tilknyttet til flere viktige momenter i oppgaven, er det et viktig kriterium for analyse i mitt analyseskjema. Den didaktiske kategorien både analyseres enkeltvis og også refereres og sees i sammenheng i forhold til svarene innen flere andre kriterier i analyseskjema og i drøftningskapitel.

Barnas aldersmessige forutsetninger er hovedkategori i analysen fordi innen barnehage sammenheng er det avgjørende for bruk av barnehagekode. Både overordnede mål og delmålene innen innholdsområder er preget av hensyn til de aldersmessige forutsetninger ut fra barnehagekode i landet. Barnas forutsetninger som didaktisk kategori er en av analysekategoriene i mitt analyseskjema. Der stiller jeg også relevante spørsmål om hvilket forskningsbasert grunnlag om de forutsetningene formidlet i planene. Alle kategorier må sees i forhold til hverandre, og vurdere hvordan barnehagekoder var brukt om hver av dem. Spørsmål om holdninger om barn relevant for tilrettelegning av arbeidsmåter med utgangspunkt ulike forskningsdata eller annet kunnskaps grunnlag. Inndeling til innholdsområder var også tatt hensyn i de forutsetningene og gjort innen livslange lærings perspektiv.

Hovedpoenget i forskjellige didaktiske tenkningsmodeller er at de definerer forholdene mellom de didaktiske kategoriene der kategoriene må sees i forhold til hverandre på en viss måte. I neste punkter her i kapitel presenterer jeg kategorier: mål, innhold, arbeidsmåter, det er andre kategorier i de to relevante, didaktiske modeller for barnehage som jeg senere drøfter hver for seg og forhold mellom dem innen begge de to modellene. I redegjørelse av de neste kategorier, presenterer jeg også kort hvordan de var vektlagt innen relasjonstenkningsmodell og mål-middel modell. Senere drøfter jeg

hvordan de modellene var tilpasset til begge barnehagevirksomheter og eventuelt fornyet på bakgrunn av endringer av barnehagesektor.

4.2 Mål som didaktisk kategori

Den andre viktige didaktiske kategorien for analysen som inngår i didaktiske modellen er målsetninger. Målformuleringer i barnehagevirksomhet er ofte preget av større hensyn til barnets natur og behov enn til samfunns kulturelle innhold og fagkunnskap. Barnehagekoden innen den kategori brukes gjennom å formulere mer barnetilpassede målsetninger med større fokus på oppdragelse og sosialisering og uformell læring enn mer fagorienterte mål i skolesammenheng. På den måten har barnehageperspektiv preget målformuleringer i læreplaner for barnehage indirekte, målene er mer barnesentrert og mindre fagorientert. Med hensyn til barnas aldermessige læreforutsetninger er det mer fokus på personlighets utvikling, oppdragelse og læring i typiske for barn væremåte – lek. Med hensyn til livslange læringsperspektiv har også opplæring av nødvendige ferdigheter, kunnskaper og holdninger blitt viktig for å forberede barna til neste utdanningstrinn og videre til samfunnsnivå, målene viser til prioritering av både formelle og uformelle av tilrettelagte læringsaktiviteter for å utvikle de nødvendige ferdigheter hos førskolebarn, samtidig med å ivareta intensjonen om å sikre gode opplevelser i frie lek og samspill i barndommen.

I det punktet redegjør jeg for målsetninger på ulike nivåer og ulike typer mål som brukes mest i barnehageplaner. Mål som didaktisk kategori er aktuell didaktisk kategori i mitt analyseskjema på grunn av både uttrykk av formål og mer konkrete mål for hver innholdsområde knyttet direkte til uttrykk om synene på barn, de generelle formål gir mest oppfatning om hvilke holdninger om barn og deres læringsprosesser prioriteres i begge planene.

Læring, undervisning, oppdragelse er målrettede aktiviteter og tar utgangspunkt i bestemte intensjoner. Målsetninger i læreplaner har flere viktige funksjoner for samfunn og dem som skal realisere de formelle planene. Det knyttet til læreplanens funksjoner som styringsdokumenter og som arbeidsredskap for pedagoger. Målene på ulike nivåer styrer eller regulerer institusjons virksomhet, de viser retning for planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid. Jeg har redegjort for både politiske og ideologiske funksjoner i dem sammenheng i forrige kapitlet. På den måten kan de styre eller regulere virksomhet direkte eller indirekte med ulike styringsgrader på ulike nivåer avhengig deres presisjonsgrad (Engelsen, 2002). Velgjennomtenkte mål i læreplaner som ikke begrenser pedagogens hjelper pedagogene å velge og prioritere mer viktige momenter framfor andre mindre hensiktsmessige for deres daglige arbeid. God balanse mellom struktur og frihet i formulering av mål

på ulike nivåer i læreplanene er viktig hvis generelle intensjoner om barn skal komme til gode til alle barn i barnehage (Gunnestad, 2007, Røys, 2007).

Mål på ulike nivåer. Det mest aktuelle i min sammenheng er formål på grunn av det knyttet til planenes samfunns oppgave og flere andre overordnede dokumenter i barnehagesektor. Formål angir mål for virksomheten som helhet. Formålet gir retning og formelle ramme for virksomheten. Det har retningsgivende funksjon, den styrer det som skal skje i barnehagen og samtidig legitimerer pedagogiske barnehagetradisjonen. Formålet viser til hovedintensjonen og samfunns grunnsyn om barn i barnehagesammenheng, det vil si hva som må prioriteres og hva som er nedprioritert når det gjelder barns utvikling, læring, undervisning, lek og oppdragelse. Det formildet generelt på formelle læreplannivå eller på det samfunnsmessige beslutningsnivået der planene utformes. Det formålet eller målsetninger i formelle planene er ofte generelle, overordnede, langsiktige, resultatrettede og åpne. Disse vide formuleringene fra formålet trenger nærmere presisering av pedagoger for å planlegge og realisere generelt formidlete målsetninger. Videre på neste to lavere beslutningsnivåer, institusjonelle og undervisningmessige, de generelle formålene tolkes, utdypes og konkretiseres for videre planlegging av virksomhet av pedagoger som skal gjennomføre det med barn i deres arbeid. Disse delmålene eller konkrete arbeidsmålene er de som sterkest vil virke inn på det daglige arbeidet i barnehagen. Det som er viktig i den sammenheng, er at arbeidsmål og delmål står i en sammenheng med de mer overordnede målene og formålet for barnehagen. De underordnede målene er ofte lukkede, kortsiktige, spesifiserte prosessmål som er underordnet formålet og tar utgangspunkt fra hovedmålene innen hver innholdsområde (Gunnestad, 2007).

I drøftningskapitel drøftet jeg ulike tradisjoner om å bruke mål på ulike nivåer i hver av de to barnehageplanene og hvordan barnehagekode har påvirket formulering av mål på ulike beslutningsnivåer i forhold til den institusjonen. Der drøfter jeg også samsvar mellom de målsetningene og andre kategorier innen ulike didaktiske modeller. Drøftning tar utgangspunkt i hovedforskjeller mellom de to didaktiske modeller som jeg presentert i punkt plan som forslag. Det russiske didaktiske systemet sees som en fornyet variant av mål-middel modell, den modellen prioriterer klare, presise målformuleringer og effektive metoder å nå de konkrete mål. Målstyringsprinsipp og mål-middel tenkning blitt mye kritisert for manglende hensyn til individuelle forutsetninger, for lite samsvar med andre kategorier i modellen, for stengt styring av pedagogenes handlingsrom og elevenes eller barnas frihet i læringsaktiviteter. Ut fra den oppfatning er målsenger på ulike nivåer mer vektlagt i forhold til andre kategorier i modellen. Mål-middel tenkning sees som motsetning til relasjonstenkningsmodell. Den siste nevnte modell er en prosessorientert modell som er mer dynamisk, åpen og fleksibel for å jobbe målrettet i alle ledd i barnehagepraksis. Alle fem

didaktiske kategorier er likeverdige og sees i forhold til hverandre i den helhetlige modellen som forutsetter vid didaktisk kompetanse og gir stort handlingsrom for pedagogen. Ut fra den tenkning er målsetninger en likestilt kategori som vektlagt i like stor grad som andre og er avhengig av hverandre. I den sammenheng har de overordnede målene større innflytelse på andre kategorier enn mer konkrete mål for hvert fagområde (Rønning, 1996). Begge to nevnte ovenfor didaktiske modeller var brukt både i skole- og barnehagevirksomhet, og begge var tilpasset til barnehagevirksomhet gjennom kategori didaktiske menneskelige forutsetninger og kode innen hver av de to institusjonene. Samsvar mellom barnas aldersmessige forutsetninger og andre kategorier er mest aktuelt å drøfte for å belyse den valgte problemstillingen.

I tillegg til målsetninger på ulike beslutningsnivåer, finnes det andre typer mål som brukes i pedagogisk arbeid. Prosessmål og produktmål er blant de mest aktuelle. Produktmål er mer knyttet til de overordnede målene som formulert generelt i formålsparagraf på overordnet politisk nivå og i første generelle delen av læreplanen. Produktmål har å gjøre med hva barna skal sitte igjen med etter at et pedagogisk forløp er avsluttet, og er i mange tilfeller knyttet til aspektet innen kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål for ulike læringsområder eller fag. Innen de fleste læringsområder i ulike institusjoner står tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i et avhengighetsforhold til hverandre. Derimot knyttet prosessmål til de underordnede arbeidsmål for å jobbe med de ulike fagområder og relevante emner i pedagogisk praksis. På den måten handler prosessmål om konkrete opplevelser og erfaringer i samspill mellom barn og i selve opplærings- og oppdragelsesprosess. Disse målene er ofte mindre presentert i generelle læreplaner og arbeid med formulering av dem overlattes i viss grad til pedagogisk praksis. Begge typer mål skal være rimelig representert i formelle planer og være hensiktsmessige for å kunne planlegge helhetlig på ulike beslutningsnivåer (Gunnestad, 2007). Prioritering av prosess- eller produktmålsetninger i planene var relevant for min analyse på grunn av det viser til hvordan det livslange læringsperspektivet var tatt hensyn til i hver barnehageplan. I analyse av hvordan planene forholder seg til skoleforberedelse versus intensjon om lykkelig barndom med vekt på frie barnas samspill og lek aktiviteter, drøftet jeg planenes prioritering mellom produktmål eller prosessmål. Begge typer mål er formulert innen alle innholdsområder eller inndelig av det pedagogiske innholdet i fag, emner, ulike lærings- eller erfaringsområder. I neste punktet redegjorde jeg for ulike måter å inndele læringsinnhold i barnehagesammenheng.

4.3 Innhold som didaktisk kategori

Neste didaktiske kategori i didaktiske modeller er innholdet. Pedagogisk innhold er den substansen i barnehagevirksomhet som viser til hva skal barn og elever lære, det vil si det kulturstoffet, de

holdningene, kunnskapene, opplevelsene og ferdighetene barna får møte, arbeide med og bli engasjert i som et ledd i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er materiale for å nå målene. Det finnes flere typer innhold som knyttet til ulike typer mål jeg redegjorde i forrige punkt. Gunnestad (2007) definerer de typene: manifest, latent, saksorientert og personorientert innhold. De typene av innhold bruker jeg ikke direkte i analysen, men viktig å nevne kort i forhold til kategori innhold. Det manifeste innhold er åpent, bevisst, intendert og planlagt innhold som formidlet i læreplanen, den deles inn på ulike måter i temaer, emner som presenteres for spesielle situasjoner eller tidsperioder. I barnehagesammenheng dreier det oftere om holdninger, verdier, ferdigheter og barnas væremåter som skal prege barnehageopphold som helhet enn konkrete emner og temaer for hvert fag. På den måten det manifeste innholdet er knyttet til holdnings-, ferdighets- og kunnskapsmål som jeg nevnte ovenfor. Det er det synlige innholdet innen hver læringsområde som jeg sammenligner fra de to barnehageplanene. Det latente innholdet handler derimot om de holdninger, verdier, kunnskaper, ferdigheter og opplevelser som formidles i praksis uten at det var planlagt og uttrykt i planen. For å analysere det, må man fokusere på siste to Goodlads nivåer, derfor er det nedprioritert i oppgaven. Også saksorientert og personorientert innhold er min aktuelle i min oppgavesammenheng. Det første handler om innhold orientert rundt konkrete temaer eller emner og kalles også periodebestemt innhold, det andre handler om identifikasjon, imitasjon og modell-læring som knyttet til pedagogenes holdninger og samspillform i dialog med barn. Det siste er litt relevant i forhold til bevisstgjøring av grunnsyn og bruk av sin kompetanse i praksis, men primært fokuserer jeg bare på det manifeste innholdet i hver av mine formelle barnehageplaner (Rønning, 1996, Gunnestad, 2007).

Innholdet i den pedagogiske virksomheten har til ulike tider og institusjoner blitt tillagt ulik vekt. Valg av innhold var før i tiden preget av mål-middel tenkning og metoder for å formidle innholdet var viktigere enn pedagogisk innhold. Nye tilnærminger og tendenser endret det, siden 1970-tallet og utvikling av dialogpedagogikk ble det større fokus på innholdet som gjenspeiler viktige samfunnets verdier, kunnskaper, holdninger og normer som viktige deler av pedagogisk innhold i læreplaner. I de fornyede barnehage- pedagogiske tradisjoner og didaktiske relasjonstenkningsmodell har innhold blitt likeverdig kategori som prioriteres like mye og sees i forhold til andre kategorier (Gunnestad, 2007, Sjøstad, 1997). Tradisjonelt skolens innhold var inndelt i allmennkjente skolefag som varierte i ulike tider ut fra hva det ble ansett som nødvendig kunnskap. Inndeling av innhold i barnehagevirksomhet er mer barnesentrert, ikke så formell og tydelig som klassiske skolefag. Barnehagens oppgave var mindre preget av formell opplæring og mer fokusert på lek, samspill, omsorg og oppdragelse (Bastiansen, 1994, Holte, 1998, Horrigno, 2004).

Det livslange læringsperspektivet førte til at læring og inndeling av nyttige kunnskap blitt viktig også i barnehagen. Valg av innhold og inndeling i ulike læringsområdet i barnehageplaner er gjensidig påvirket av menneskelige barnas aldersmessige forutsetninger og barnehagekode som tar utgangspunkt i den forskningsbaserte kunnskapen om de aldersmessige forutsetningene (Røys, 2007). De forutsetningene er også utgangspunkt for avgjørelser om flere kriterier for valg av innhold. Antall emner og aktiviteter som skal prioriteres i barnehagevirksomhet er ubegrenset, hva, hvor mye skal barna lære, hvordan organisere innlæring av valgte lærestoff i de læringsaktiviteter og hvilke mål på ulike nivåer å formulere for å sikre ”barnas beste” oppvekstvilkår henger sammen i ulike didaktiske modeller som formidler helhetlig tenkning og relasjoner mellom didaktiske kategorier (Gunnestad, 2007).

De helhetlige tilnæringer som både russiske og norske didaktiske modeller formidler, drøfter jeg senere i teksten, men her redegjør jeg først kort om samsvar mellom innhold og andre didaktiske kategorier innen begge didaktiske modeller. Jeg har kort nevnt i punktet om målsetninger at innen den norske relasjonstenkningsmodell er alle kategorier likeverdige, dynamisk påvirket hverandre og må tolkes i forhold til hverandre for å forstå hver enkelt av dem. I det punktet har jeg også beskrevet at det innen den fornyede variant av mål-middel modell (metodologisk system) er kategori innhold litt nedprioritert og tar utgangspunkt i formål, men allikevel viktig kategori som viser til hvilket innhold barn skal tilegne seg for å nå mål om helhetlige personlighets utvikling.

Barnas aldersmessige forutsetninger er den kategori som har preget mest andre kategoriene i hver modell i forbindelse med min overordnet barnehageperspektiv og drøftning hvordan barnehagekode brukt i hver av mine to barnehageplaner. Det har påvirket primært prioritering av kriterier for valg av innhold og inndeling av den til ulike læringsområder. Både begreper fagområder, erfaringsområder, oppdragelsesområder er brukt i den sammenheng. Generelt sett også måten innholdet inndelt i begge planene tar utgangspunkt mindre i kulturelle verdier (innhold) og mer ut fra barnets natur (potensial, behov)(Aasen, 1994). Inndeling i fagområder i norske rammeplan og i oppdragelsesområder i russiske program er enklere enn i skoles kontekst og det er mindre tydelig grenser mellom områder, samtidig formidler begge planene at områdene skal bli presentert på sammenhengende (må optre sammenflettet og tverrfaglig) for å sikre helhetlig tilnærming til opplæring og oppdragelse. De russiske utviklingsområdene (eller utviklingsområder) er presentert parallelt med norske fagområder i tabell nedenfor for å se oversiktlig forskjeller og likheter mellom dem. De forskjellene og likhetene drøfter jeg senere i teksten, men her forklarer jeg kort tabell at norske fagområder som sees som forenkling av skolefag, derimot russiske oppdragelsesområder tar utgangspunkt i målet om allsidige

personlighetsutviklingen og utdyper deler av den utviklingen i forhold til inndeling av oppdragelse ut fra den målsetningen.

<i>Norske fagområder</i>	<i>Russiske oppdragelsesområder</i>
<i>1 Kommunikasjon, språk og tekst</i>	<i>1. Fysisk oppdragelse</i>
<i>2 Kropp, bevegelse og helse</i>	<i>2. Intellektuell oppdragelse</i>
<i>3 Kunst, kultur og kreativitet</i>	<i>3. Moralsk oppdragelse</i>
<i>4 Natur, miljø og teknikk</i>	<i>4. Arbeidsoppdragelse</i>
<i>5 Etikk, religion og filosofi</i>	<i>5. Estetisk oppdragelse</i>
<i>6 Nærmiljø og samfunn</i>	<i>6. Kunstnerisk oppdragelse</i>
<i>7 Antall, rom og form</i>	<i>7. Lek-aktiviteter</i>
	<i>8. Forberedelse til skole</i>

Barnehagen som kulturformidler skal gi barn viktige impulser som kan gi næring til utvikling av verdier, væremåter og tenkning. Det allsidige innholdet formidles fram til barn gjennom tilgjengelige for barn metoder eller arbeidsmåter for å nå målet om helhetlig personlighetsutvikling. Lek og samspill er de læringsaktiviteter som barn mester best i førskolealder, den brukes både som pedagogisk arbeidsmåte og som barns egen frie samspillaktivitet. Barns lek og læring utvikler seg best i barnehager der det er en god balanse mellom de voksenledede læringsaktiviteter og de barneinitierte aktivitetene. Antallet emner og valg av aktiviteter som førskolelærere kan ta opp (bruke) i barnehagen er mangfoldig, prioritering og balanse mellom voksenledende og barnas egne frie lek-aktiviteter gjøres ut fra hensyn til barnas alder og holdninger om barns læreforutsetninger i hvert land (Gunnestad, 2007). Formidling av det allsidige innholdet skjer gjennom ulike, varierte læringsformer eller metoder. I ulike pedagogiske tradisjoner er det litt ulikt førskolelærernes rolle i enten tilrettelegge utviklende miljø for barnas frie lek eller tilrettelegge varierte læringsaktiviteter og gjennom de formelle og uformelle aktiviteter å formidle det allsidige innholdet. I neste punkt redegjør jeg for neste kategori i didaktisk modell arbeidsmåter og viser hvilke arbeidsmåter er mest prioritert i barnehagevirksomhet.

4.4 Arbeidsmåter som didaktisk kategori

Den siste didaktiske kategorien i didaktiske modeller som er relevant å bruke senere i analysen er arbeidsmåter eller metoder. Innen didaktiske tenkninger brukes ulike begreper om den kategorien: arbeidsmåter, læringsaktiviteter, undervisningsmetoder og andre lignende begreper. Arbeidsmåter står for den samlede tilretteleggingen av pedagogisk virksomhet og for metoder å formidle kulturelle innholdet eller nyttige kunnskapen. Barnehageperspektiv med sin kode preget den kategorien i stor grad gjennom å ta hensyn til barnas forutsetninger og bruke mindre formelle læringsaktiviteter i forhold til dem. Barnetilpassede arbeidsmåter handler om ønsket organisering av læringsaktiviteter

eller metoden å undervise innhold (barnetilpassede læringsstoff) til førskolebarn ut fra hensyn til deres aldersmessige forutsetninger (Gunnestad, 2007).

Samsvar mellom arbeidsmåter og barnas forutsetninger handler om påvirkning av barnehagekode på den kategorien gjennom tilpasning av tradisjonelle formelle undervisningsmåter til barnas væremåte og annerledes læringsforutsetninger i førskolealder. Barnehages egenart kjennetegner bruk av andre metoder enn skole. Arbeidsmåter eller metoder i barnehagevirksomhet er forskjellige fra skolens formelle ”undervisningstimer”. Barnehagen har et rikt spekter av metoder som kan brukes som: lek (både tilrettelagt og fri), sosialt samvær, fortelling, formidling, dramatisering, bruk av dukker, ekskursjoner, samtale, eksperimenter, modeller, egenaktivitet og oppdagende læring og demonstrasjoner. Musikk, forming og estetisk aktivitet kan være både et innhold og brukes som metode for å fremme viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos førskolebarn. Førskolebarn har visse typiske måter å angripe et område på, for eksempel gjennom konkret utprøving og gjennom lek (Johnasson, 1985, Åm, 1984). Metodene i barnehagen er tilpasset til barns læreforutsetninger som tar utgangspunkt i landets forskningsbaserte kunnskap om barnas aldersmessige karakteristiske trekk og barnehagetradisjon som prioriterte bruk av leken framfor andre mer formelle læringsformer. Det finnes ulike former for lek: rollelek, funksjonslek, bevegelseslek, språklig lek, konstruksjonslek, regellek og andre flere (Røys, 2007, Fagerli, 2000).

Barnas samspill i frie lek og uformelle samspill- og læringsaktiviteter var lenge prioritert i barnehagevirksomheten, i nyere tid utvikles nye tilnæringer der lek og læring sees i forhold til hverandre og lek brukes også som viktig pedagogisk tilrettelagt arbeidsmåte der barn lærer lettest. Leken er den aktivitet som barn mestrer best og er dominerende eller i alle fall ledende læringsaktivitet i barns liv. Lek kan være på den ene ytterpunkt spontan og barninitiert aktivitet og på det andre ytterpunktet barntilpasset undervisningsmetode (Rese, 1984, Vedeler, 1999, Ressem, 1986, Vygotskij, 1982). Bruk av lek og andre arbeidsmåter i arbeid med barn kan refereres til begge typer kunnskap innen det sosiopolitiske området på grunn av at det forskningsbaserte kunnskapen har preget tradisjonsbundet kunnskap (prioriterte barnehagetradisjonen). De tradisjonene var også påvirket av institusjons egenart som har røtter i Frøbels ideer om barnehagens bruk av lek og tolkning av hans ideer til den vekstpedagogiske tradisjonen av mange andre etterfølgere som videreutviklet den barnehagetradisjonen. Friedrich Frøbel var opprinnelig inspirert av romantiske syn på barn av Rousseau og utviklet barnehagetradisjon der barnet står i sentrum og lek er dominerende aktivitet hos barn (Balke, 1995, Korsvold, 1998). Frøbel formidlet og understrekket leken betydning for barnet når den ikke er styrt utenfra, men er fri og egeninitiert aktivitet med mål i seg selv. Lek som mer formell og voksenledet læringsaktivitet også var prioritert i formidlingspedagogisk retning når den var brukt i

barnehagevirksomhet, men sovjetiske forskere vektla mer voksenstyrt og tilrettelagt metodisk bruk av lek som dominerende virksomhetsform i førskolealder (Ressem, 1986, Vygotskij, 1982, Sjølund, 1978). Lek har flere funksjoner og stor betydning for barn i førskolealder i begge former, både som fri lystbetont aktivitet og som pedagogisk arbeidsmåte, som utvikler barnet allsidig og tilfredsstillende flere dets behov. Motsetninger og spenningsforhold mellom frie leken og den oppdragende leken innen de ulike pedagogiske tradisjonene skyldes ideologiske forskjeller. Dialogpedagogisk retning har tatt hensyn til spenningsforholdene og kritikk av andre to tradisjonens tilnærming til lek, og på den måten har kommet med løsninger å bruke begge former av leken på mer optimalt måte for å fremme barnets allsidige utvikling (Lindqvist, 1997, Lillemyr, 2001). Samtidig har dialogpedagogisk retning og modeller innen den vært litt problematiske og også kritisert på grunn av praktiske utfordringer om å finne den balansen mellom voksenstyrte og barnestyrt aktiviteter. Allsidige didaktiske kompetansen er spesielt viktig for å realisere gode intensjoner og ideelle, likeverdige relasjoner både mellom barn og voksen og alle didaktiske kategorier i relasjonstenkningsmodell innen den retningen (Røys, 2007, Bjerkestrand, 2007).

Begge perspektiver på lek er prioritert i ulikt grad innen begge didaktiske tradisjoner og modeller for barnehage. Både lek som arbeidsmåte og som egen aktivitet hos barn er vektlagt ulikt innen ulike pedagogiske tradisjoner og tilnærmingen eller teorier om lek, på den måten didaktisk kategori arbeidsmåter er knyttet direkte mot voksnes holdninger og rolle i bruk av begge perspektiver på lek i arbeid med barn. Her redegjør jeg kort for samsvar mellom lek som barnehagens arbeidsmåte med andre kategorier i hver av didaktiske modeller for barnehage. Som jeg nevnt før, er russiske metodologiske system en fornyet variant av mål-middel modell, kategori metode eller lek i barnehagesammenheng var derfor vektlagt og sees i forhold til kategori målsetninger. Bruk av varierte voksenstyrte læringsaktiviteter tilpasset til barnas forutsetninger er vektlagt i den modellen, men livslange perspektivet fra Konvensjonen balanserte den vekten på lek som pedagogisk metode og forpliktet førskolelærere å sette av tredje del av tid for frie barnas lek og læring (Bolotina, 2005).

Jeg har også nevnt at i norske didaktiske relasjonstenkningsmodell alle relasjoner er likeverdige, kategori arbeidsmåte sees i forhold til andre kategorier og mest betydningsfull er kategori barnas læreforutsetninger. Den modellen er mer dynamisk og forutsetter krav til vid og allsidig kompetanse for å finne balansen mellom begge perspektiver på lek i arbeid med barn for å utvikle barn helhetlig som kan bli utfordrende å realisere like ideelt som modellen formidler. Praktiske didaktiske forutsetninger i modellen har større betydning på hvordan lek og andre varierte læringsaktiviteter blir brukt med barn (Røys, 2007, Alvestad, 2004, Gunnestad, 2007).

4.4.1 Bruk av lek i barnehagen

I barnehageplansammenheng er lekens rolle viktig både som barns egen indremotivert og lystbetont fri aktivitet og som pedagogisk metode for å fremme læring og utvikling. Ut fra barns forutsetninger, er det også andre viktige aktiviteter som kan brukes som arbeidsmåter. Ut fra de forutsetningene for barns læring i førskolealder er leken barns dominerende aktivitet og mest tilgjengelig læringsform for førskolebarn. Den har ulike og mange funksjoner for barn og kan brukes allsidig (Vygotskij, 1982, Bråten, 1996). Begge pedagogiske barnehagetradisjoner har funnet ulike måter å tilrettelegge og anvende den i sitt pedagogiske arbeid. Leken er en allsidig metode i barnehagevirksomhet som brukes både som barnetilpasset arbeidsmåte å opplære barn og samtidig også som barns eget initiert aktivitet som er mål i seg selv for barnet der barnet lærer gjennom samspill med andre barn og ting rundt ham. I den siste er voksnes rolle å tilrettelegge utviklende miljø for slik egen lek der de bruker fantasi, leker i samspill med andre barn og lærer viktige sosiale ferdigheter og språk. Førskolebarn er aktive og kreative individer, skapende og formingsaktiviteter, fysisk utfoldelse, elementer av arbeid og skoleforberedende aktiviteter er like viktig for barn som "frie leken" fri fra voksnes styring. Balanse mellom barnas frie aktiviteter og bruk av voksnes aktive tilrettelagte aktiviteter er viktig for å sikre helhetlig læring og utvikling i livslange læringsperspektiv. Det perspektivet ligger til grunn for begge planene, men formidlet med litt ulike begreper på to språk.

Ole Fredrik Lillemyr (2001) har også forsket mye på lekens betydning og lekens funksjoner for barn i førskolealder og har kommet med flere karakteristiske trekk ved lek i forhold til begge perspektiver å bruke den i barnehage. Lek er både typisk aktivitet for barn, lystbetont, indremotivert og frivillig aktivitet, den skjer "på liksom" hos barnet, det er mål i seg selv der barnet skaper orden og lærer å forholde seg til regler, normer, leken gir spenning, gir mulighet å utrykke seg, bearbeide inntrykk utenfra og tilfredsstillende sine behov der-og-da, samtidig har den en viktig funksjon for å forberede barnet til voksen alder og blant annet til skolens mer formelle opplæringsformer (Lillemyr, 2001:21).

På den måten er helhetlige forståelse av lek står sentralt i førskolepedagogikk. Det er den allsidige arbeidsmåten eller læringsaktivitet for barns læring og utvikling som alle tre pedagogiske retninger prioriterer når den pedagogiske tradisjonen tilpasses barnehagekontekst. Bruk av lek er ulik i disse to land fordi synet på barn er samfunnspreget. Analyse av bruk av lek er i begge land er et av kriteriene i min analyseskjema, det var også drøfter under et av spørsmålene i drøftningskapitel.

Barnehagetradisjon i landet påvirket måten de bruker lek på enten som fri lek der voksne er passive og observerer behov for hjelp eller som tilpasset barnet undervisningsform. Innen de ulike tradisjonene prioriteres ulike teorier eller tilnærminger om leken: kognitive teorier om lek, personlighetsteorier om lek (psykodynamiske), miljøorienterte teorier om lek, samspills teorier om

lek. Både Fredrik Lillemyr (2001), Helge Røys (2007), Liv Torunn Eik (2003) og flere andre beskriver de allmennkjente tilnærminger om lek i sine bøker. Jeg har bare redegjort kort for de to sistnevnte teorier (miljøorienterte og samspillteorier om lek) på grunn av at de er vektlagt innen russiske og norske barnehagetradisjoner.

4.4.2 To ulike teorier om lek

Det finnes flere ulike teorier om lek. Her skal jeg presentere to teorier om lek som tilsvarer vekst- og formidlings pedagogiske tradisjoner. Det er samspillorientert og miljøorientert som er mest aktuelle fordi de ligger til grunn for hver av planene. Jeg viser til sitater og eksempler for dette i empiridelen.

Det står ikke tydelig i planen hvilken teori om lek ble brukt direkte, men det er lett å forstå fra konteksten og didaktiske modellen som de forutsetter. Tradisjonelt sett er det preget av den gjeldende barnehagetradisjon i landet, men også av hensyn til ulike "forskningsbaserte kunnskaper". Det kan også forstås når jeg leser om de teoriene om lek i fagbøkene. Den norske prioriterer samspillorientert tilnærming, mens den russiske den miljøorienterte tilnærming om lek. Hovedskille ligger i synet på barn/utgangspunkt hva barn i stand til og ut fra det hvordan voksnes rolle bør være. Hos den første mer passiv, mens hos den andre aktiv, stimulerende, oppdragende og påvirkende.

Samspillorientert teori om lek

Samspillorienterte teorier legger hovedvekt på de sosiale samspillprosesser i leken. Kjerneområdet er sosialt samspill og lekens betydning for utvikling av sosiale ferdigheter, selvfølelse og følelse av mestring av samspillet i fellesskapet. Utgangspunktet er synet på mennesket som sosial vesen, avhengig av sosiale forhold. Samspill er både viktig forutsetning for hvordan leken arter seg, en hovedprosess som gir leken struktur, innhold og mening og gir konsekvenser for barnets sosialisering og selvutvikling (Lillemyr, 2001 i Røys 2007:107).

Samspillprosessene foregår på tre nivåer: individnivået, relasjonsnivået og samfunnsnivået. Alle nivåene påvirker både sosialisering og personlighetsutvikling med vekt på selvutvikling, personlige relasjoner og sosialisering til kultur, samfunn og lokalt miljø. Det utvikler kritisk evne, oppfinnsomhet og selvstendighet i samspillet med andre, som i neste omgang influerer på samfunnet. Det vil også gjøre seg gjeldende et samspill mellom virkelighetens verden og lekens verden slik at disse to påvirker hverandre gjensidig. Barnet henter impulser til leken fra virkelighetens verden, og leken gir grunnlag for utvikling og handlinger i virkelighetens verden. Dette kan en også se ved observasjon av kreativitet i lek. På alle tre nivåene har utvikling og samspill både et individuelt og et sosialt, samfunnsmessig preg. Det foregår dessuten en stadig integrering mellom nivåene. Forskjellen

mellom samspillet på de tre nivåene er først og fremst en forskjell i omfang, i tillegg til at det er forskjell på hva som er hovedarena for prosessene. Barns lekeferdigheter er satt i fokus, de må skille mellom hva som er lek og hva som ikke er lek. Utviklingen av samspillprosesser står i begge verdener i et bestemt forhold til den omgiende sosiokulturelle ramme. Normer og verdier i lokalmiljø vil danne forutsetninger og begrensninger for hva barn kan «tillate» av en bestemt rolle under rolleleken (Røys, 2007:107).

Miljøorientert teori om lek

Den sovjetiske psykologien ble grunnlagt av L. S. Vygotsky og er senere videreført av blant annet A. N. Leontjev og D. Elkonin. Leontjev og Elkonin var spesielt opptatt av den betydning barns lek har for deres psykiske utvikling. Poenget i teorien er at mennesket tilegner seg virkeligheten gjennom bestemte former for virksomhet. Leontjev var en sentral representant innenfor forskning på lek og læring i sovjetpsykologien. I hans forskning og teorier er virksomhet et hovedbegrep både for forståelse av lek og av læring (sosialisering). Betegnelsen miljøorientert teori er benyttet fordi teorien vektlegger sterkt miljøets og samfunnets betydning for menneskets psykiske utvikling. Synspunktet at barnet tilegner seg kunnskaper gjennom ulike former for virksomhet er sentrale i teorien. I utgangspunktet deler sovjetpsykologien eller den kulturhistoriske tradisjonen menneskets utvikling inn etter tre hovedtyper virksomhet: lek, skapende virksomhet og arbeid. På alle tre områdene blir søkelyset rettet mot menneskets samspill med miljøet. Videre deler de gamle sovjetpsykologene førskolealder inn i tre aldersgrupper: spedbarnsalder (ca.0-1 år), småbarnsalder (ca.1-3 år) og førskolealder (ca. 3-6/7 år). I den sistnevnte perioden fra 3 til 7 år mente de lek er den sentrale virksomheten som danner de psykiske prosesser og utvikler barns personlighet. I skolealder er læring den mest sentrale virksomheten som tjener det formålet.

I utgangspunktet ser sovjetpsykologien barnet som sosialt fra fødselen av. Lek har i denne tradisjonen har en forberedende funksjon både sosialt og kognitivt. Lek er en meget viktig virksomhetsform for førskolebarn, det vil si først fra 3-årsalderen av. Fra den tid er den en dominerende virksomhet. I den betydning at den danner grunnlaget for de psykiske prosesser og forandringer som fører til utvikling. Dernest bidrar lek til at barnet tilegner seg samfunnets funksjoner og atferdsformer. Barnet tilpasser seg omverdenen, det vil si tilegner seg den. Sovjetpsykologene tok utgangspunkt i dialektisk-materialistiske forståelse av menneske. Det innebærer grunnleggende trekk ved mennesket som aktivt vesen som virker inn på og forandrer sine omgivelser. De så på utvikling ikke kun som vekst, men som kvalitativ forandring (Lillemyr, 2004). På den måten er denne tilnærming til lek knyttet med formidlingspedagogiske retning som der voksnes rolle er aktiv både i tilrettelegging av læringsaktiviteter og utviklende miljø rundt barnet for allsidig personlighets utvikling.

Leontjev påpekte at lek er en allsidig virksomhet. Barn må lære å leke ved å se gode voksne som modeller fra det virkelige liv. Det betyr at leken ikke oppstår spontant, men utvikles gjennom erfaringer fra det virkelige liv. Voksne bør i stor grad være igangsettere av barns lek. Denne teorien gir godt grunnlag for å gå aktivt inn i barns lek, forutsatt at en kjenner lekens utvikling godt og tar hensyn til barnets forutsetninger og utviklingsnivå (Lillemyr, 2001).

I nyere tid har det oppstått diskusjoner om å se leken som dominerende eller som ledende virksomhetsform for barn i førskolealder. Det er mange andre aktivitetsformer som er anbefalt i programmet. De har like stor betydning for barnets allsidig utvikling. For å oppnå dette målet anbefales det å variere de formelle læringsaktiviteter (zanatia) med uformelle samhandlingsformer og samtidig gi tid til frie barns aktiviteter. De ideologiske forskjeller i bruk av de teorier, måten leken skal brukes innen to perspektiver og balanse mellom å bruke den som pedagogisk metode og frie barnas samspillaktivitet har jeg drøftet senere i teksten.

De teoriene er ulike i å definere voksnes rolle for å enten legge utviklende miljø for leken og observere leken passivt eller aktivt stimulere og berike leken gjennom aktiv rolle som igangsettere og likeverdige lekepartnere. Ut fra de to ulike måter å bruke leken og andre barnetilpasset metoder som anbefalt i planene tolker jeg de synene på barn. De ideologiske forskjeller er tolket under arbeidsmåter som didaktisk kategori i det didaktiske aspektet. Hovedsakelig forskjell ligger i vekt på lek og læring i uformelle hverdagslige situasjoner i forhold til bruk av lekens form i organiserte læringsaktiviteter med hensyn til barnas forutsetninger for læring.

Hos begge planer brukes leken som arbeidsmåte, men læring/undervisning mentes å foregå på veldig forskjellige måter, også innhold og mål er ulike for den prosessen. Det skyldes at de har litt forskjellige syn på barn, deres barndom og de prosesser som skje hos barn: læring, utvikling, undervisning, sosialisering og oppdragelse. Begge planene presenterer valg av arbeidsmåten eller metoden ulikt. Mer konkret om hvordan er presentert i empirien.

4.5 Oppsummering

I dette kapittel har jeg presentert de didaktiske kategoriene som jeg har brukt til å lage analyseskjema når jeg analyserer begge planene. Først presenterte jeg kategori forutsetninger og primært barnas forutsetninger på grunn av at det har innvirkning på de andre tre kategoriene som: mål, innhold og arbeidsmåter. Jeg har også gitt eksempler fra begge planene om hvordan de kategoriene er presentert i begge. Det er utdypet i empirien.

Alle de didaktiske kategoriene brukes her som analysekategorier. Ut fra de skal jeg analysere hvordan begge planene formidler sitt syn på barn. De er også relevante til drøftning av begreper som læring, oppdragelse, omsorg, lek, samspill. Målsetning om livslang læring kan bli realisert gjennom de varierte arbeidsmåter og barnetilpasset innhold. Utvikling er mulig gjennom undervisning som er tilpasset barnas aldersmessige utviklingsnivå. Læring skjer også i samspill mellom barn og i uformelle hverdagslige aktiviteter. Spørsmål om oppdragelse og omsorg er forbundet med statenes mandat og ansvarsfordeling som er ulikt i de to land. De pedagogiske begrepene er viktige å drøfte i forhold slik de er brukt i planene i formuleringer om syn på barn og barndom. Dette kapittel skal sees i sammenheng med forrige. Helhetlige overordnede perspektiver på plan fra det sosiopolitiske området kombinert med struktur og innhold innen hver didaktisk kategori gir mulighet å forstå mest objektivt synene på barn.

Mens det første teoretiske kapitlet handlet indirekte om helhetlig analysetilnærning, var dette andre didaktiske kapittel om delanalysen eller innholdsanalysen. Neste kapittel utdyper og binder de to teoretiske perspektiver og viser metodiske framgangsmåter i å analysere begge plandokumentene.

5 Metodiske perspektiver

Gjennom arbeid med oppgaven har jeg tatt en rekke avgjørelser fra valg av tema og formulering av problemstilling til valg av teoretiske og analytiske perspektiver. Enkelte valg var enkle, naturlige og basert på de forutsetningene som mine to barnehageplaner som dokumenter jeg sammenlignet ga meg ut fra sine rammer. For eksempel valg av teoretiske perspektiver som læreplanteori og didaktikk på grunn av det knyttet direkte til analyse av politiske dokumenter innen læreplanforskning. Også valg av dokumentanalyse var primært basert på det faktum at mine to barnehageplaner er politiske dokumenter for barnehage. Andre valg krevde mer refleksjoner og vurderinger for å bestemme fokus i analysen med tanke på kompleksitet som en slik komparativ dokumentanalyse setter for meg som forsker. Gjennom oppgaveskriving har jeg blitt mer bevisst på min subjektive oppfatning av holdninger, verdier, samfunnsprosesser og generelt sett hva det innebærer å analysere to planer for barnehage. I den prosessen så jeg på flere andre masteroppgaver og andre typer politisk forskning innen læreplan- og barnehagefeltet for å få inspirasjon og samtidig oversikt av mest hensiktsmessige tilnæringer i den type forskningen.

Jeg har presentert kort og oversiktlig i mitt andre kapittel både metodiske og teoretiske perspektiver basert på Goodlads teori som jeg brukte i avgrensning innen læreplannivåer og læreplanområder, og som redskap for å analyse, samtidig jeg har også tatt utgangspunkt i dette for å konstruere mitt analyseskjema. I neste to kapitler har jeg utdypet alle tre områder og andre relevante begreper fra Goodlads teori for å kunne referere til de senere i dette metodekapittelet. De perspektivene innen alle tre områder i ulikt grad var brukt som forutsetninger for analysen av begge barnehageplaner i forhold til bruk av komparative dokumentanalyse som metodisk tilnærming. Flere av metodiske valg var gjensidig avhengig av temaformulering, justering av problemstillingen og teoretiske perspektiver innen læreplanforskning, derfor står metodekapittel mot slutten av oppgaven etter de teoretiske kapitlene. I løpet av skriveprosessen ble formulering av tema og problemstilling forandret og tilpasset litt i forhold til ulike forutsetninger, muligheter og begrensninger som hver av barnehageplanene har satt for meg i komparative analyse av dem.

Som jeg nevnte i andre kapittel, er teoretiske og metodeske perspektiver knyttet tett med hverandre i min oppgavekontekst og samtidig knyttet med forutsetninger som hver av mine analyseobjekter har satt for komparative analysen. Slik direkte tilknytning og bruk av teoretiske perspektiver i forhold til å utvikle metodisk analyseredskap førte til at metodiske perspektiver ble presentert ikke like mye som teoretiske perspektiver og etter at relevante teorier var presentert, men begge perspektiver sees i sammenheng. Analyseskjema som var hovedanalyseredskap var konstruert på grunnlag av punkter i teoretiske kapitlene derfor står metodekapittel mot slutten av oppgaven. Først presenterer jeg min

kvalitative tilnærming til dokumentanalyse som metode og hvilke to teknikker av tekstanalyse jeg brukte metodisk, så presenterer jeg min analyseskjema med spørsmål innen hvert kriterium som jeg konstruerte på bakgrunn av punkter i teoretiske kapitlene. De samme kriterier og spørsmål i dem er senere brukt i sammenligningstabellen i neste kapittel.

5.1 Kvalitativ tilnærming innen komparativ forskning

I den masteroppgaven bruker jeg kvalitativ metodisk tilnærming på grunn av den tilnærmingen mest hensiktsmessig i forhold til analyse av to barnehageplaner som analyseobjekter. Oppgaven er empirisk komparativ analyse av to formelle, politiske dokumenter for barnehage. De dokumentene er mine analyseobjekter eller datamaterialet for empirien i læreplanforskningen. I den type forskningen de planene er normative, offentlige dokumenter og analyseres ut fra disse premissene eller deres didaktiske forutsetninger. Det er flere momenter eller planenes didaktiske forutsetninger jeg måtte ta hensyn til for å kunne analysere komparativ og metodisk forsvarlig begge barnehageplanene. Mest relevant var å ta hensyn til deres ulike sosiopolitiske barnehagekontekster for å ta utgangspunkt i det, sidestille og forstå forskjeller ut fra landenes sosiopolitiske sammenheng begge planene står i. Også hensyn til det formelle nivået som politiske planer befinner seg på, har gitt utfordringer på grunn av det brukes ofte generelle formuleringer på det nivået som krever dypere tolkning av påvirkningsforhold rundt for å forstå konkret hva de "sammensatte" og abstrakte uttrykk handler om. På dette formelle nivå analyserer jeg språk og innhold innen didaktiske kategoriene i planene ut fra de ulike sosiopolitiske sammenhenger de står i.

For å kunne sammenligne begge planene på en rettferdig måte innen deres eget sosiopolitiske kontekst, måtte jeg velge mest relevante kriterier og kategorier som kan belyse best min valgte problemstilling, prioritere eller nedprioritere enkelte av dem og analyse begge planene ut fra samme kriteriet med til hensyn til deres ulike sosiopolitiske sammenhenger. I den sammenheng er Goodlads begrepsteori, generelle læreplanteoretiske og konkrete didaktiske perspektiver var relevant å ta utgangspunkt i. På den måten er Goodlads teori og begge de nevnte, teoretiske perspektivene var et viktig teoretisk og metodisk grunnlag og avgrensning i oppgaven.

Barnehage- og livslange læringsperspektiv satte også forutsetninger for tolkning av begge planene for barnehage. Det overordnede perspektivet har preget mange momenter i oppgaven gjennom hele skriveprosessen. I analyse av språkformuleringer og innholdet innen hver didaktisk kategori tok jeg hensyn til barnehagekode og livslange læringsperspektiv da jeg tolket ulike uttrykk som synene på barn er formidlet med i hver av de planene. De nevnte overordnede perspektivene var viktige for å formulere forskningsspørsmål og drøfte forskjeller og likheter i formidling av syn på barn. Jeg har

også tatt hensyn til at synene er formidlet på det politiske nivået i styringsdokumenter for barnehage og derfor formidler de barnehageplanene deres syn på barn og barndom og samfunns formål for deres oppdragelse og læring gjennom generelle formuleringer.

Formulering av problemstillingen var basert på de forutsetningene begge barnehageplanene har satt for meg i min komparative dokumentanalyse av dem. Barnehageplaner er best egnet for analysen av deres syn på barn fordi de har formidler hvordan læring og oppdragelse skal foregå i barnehage som institusjon for barn, og formidler det synet på barn og barndom i større grad enn skoleplaner. På den måten forutsetter min problemstilling bruk av dokumentanalyse som metodisk tilnærning. Den metoden brukes ofte innen læreplanforskning for å analysere ulike typer læreplaner for ulike institusjoner, samtidig også andre typer dokumenter. Dokumentanalyse som metode har sine fordeler og begrensninger i forskningsprosess som de fleste andre metoder. I neste punkt redegjør jeg for fordeler og ulemper ved å bruke den metoden i min analysekontekst.

5.1.1 Fordeler og gyldighet for dokumentanalyse som metode

Dokumentanalyse er en av metodene innen kvalitativ forskningstilnærning. Videre har jeg redegjort for fordeler og ulemper ved denne metodiske tilnærningen og krav til forskning innen den. Det har både sine fordeler og ulemper å bruke kvalitativ dokumentanalyse som metode. Fordelen er at jeg kan gi dypere forståelse og forklaring av forskjeller og likheter mellom de to dokumentenes formidling av syn på barn på det formelle nivået ved å bruke egen forforståelse og min tokulturelle kompetanse om emne. Ulempen i forhold til dette er nærhet til mine analyseobjekter og fare for objektiv analyse og formidling av resultater (Repstad, 1998).

For å unngå dette og å gi mest mulig objektiv analyse av planene, definerte jeg tydelig min avgrensning, tolkningskontekst og analyserammen i andre kapitler i oppgaven der jeg støtter meg på perspektiver innen Goodlads teori som hans områder og plannivåer. Alle de perspektivene var også redegjort for i begge teoretiske kapitlene og er brukt for å konstruere mitt analyseskjema som analyseredskap med spørsmål jeg har kommet fram til gjennom presentasjon av de teoretiske perspektivene. Det analyseskjema er presentert i slutten av det kapitlet etter at jeg har redegjort for utfordringer ved dokumentanalyse, faser ved analysearbeid og to teknikker innen den (både helhets- og delanalyse) for å få mest objektive resultater.

Jeg var bevisst på at mine egne subjektive meninger kan påvirke objektiv fremstilling av resultater på grunn av at nøytral forskning er i egentlig stand umulig når forskning handler om å forstå verdier og normer, kultur og samfunn. Objektivitet i min tolknings- og analysekontekst, i den grad det er mulig

og tilstrekkelig, er oppnådd gjennom denne bevisstheten og gjennom hensyn til ulike påvirkningsforhold innen hver lands sosiopolitiske kontekster. Refleksjoner over forskjeller mellom dem hjalp meg å være kritisk og objektiv i forståelse av ulike forutsetninger for analyse eller ”ulike briller” jeg tolket hver av mine analyseobjekter (Brekke, 2006)

I kvalitativ forskning er krav til generaliserbarhet eller etterprøvbarhet svakere fordi det kan gå på bekostning av mulighet for å forstå konkrete forhold dypere. Det er ikke meningen å generalisere konklusjon til andre situasjoner og andre forskere kan komme til helt annen konklusjon. Det skjer fordi jeg ikke kan være absolutt verdinøytral og objektiv når det gjelder politiske oppfatninger, tolkninger og meninger. På den måten fremstilling av resultater vil uansett bli preget bevisst eller ubevisst av min bakgrunn, forventninger, før-forståelse, ståsted, og også valg av problemstilling, teorier og vurderingsevne å kombinere, tolke språket i begge analyseobjektene ut fra min evne. På den måten resultatene er pålitelige og gyldige kun innen de samme teoretiske og metodiske valg som jeg definerte innen min analyseramme. For å kunne reprodusere mine funn må en annen forsker bruke samme teoriene og samme perspektivene innen dem for å konstruere samme analyseskjema som analyseredskap. Samtidig den endelige konklusjonen kunne andre forskere også komme fram til hvis formulering av problemstilling var lignende, på grunn av det er tydelig påvirkning av FN Konvensjonen som er viktig perspektiv når det gjelder analyse av barnehageplaner.

Pålitelighet av formidling av resultat sikres gjennom flere ting. Det ene er på å forklare, definere egen forforståelse og referanserammen. For den andre vil påliteligheten kontrolleres gjennom fremstilling av sitater før deres tolkning, drøftning og analysen der det var mulig. Ut fra problemstilling og teorivalg har jeg satt opp kriterier for analyse og analysespørsmål. Videre har jeg organisert og strukturert analyse gjennom både bruke relevante sitater og formuleringer for å tolke de generelle uttrykk på barn innen hvert kriterium som jeg kommet fram gjennom bruk av teoretisk grunnlag. Det sier seg selv at planene ikke kan gi direkte svarene på de formulerte spørsmålene. Jeg måtte lese begge dokumentene, bruke både helhets- og delanalyse og tolke ”mellom linjene” for å forstå hvilket og hvordan de formidler sitt syn på barn (Holme, 1996).

5.1.2 Tokulturell perspektiv på dokumentanalyse av barnehageplanene

Å tolke politiske tekstdokumenter innen komparativt perspektiv krever klar forståelse og kompetanse om sosiopolitiske kontekster ved barnehageplanvirkelighet i hvert land. De ulike sosiopolitiske kontekstene er knyttet til Goodlads sosiopolitiske område og den samfunnsmessige sammenhengen planene står i. Gjennom hele analyseprosess har jeg tatt hensyn til en rekke forhold, blant annet: planenes utformingsprosess, deres utgivelsesinstitusjoner, politiske funksjoner og språkets

detaljeringsgrad. Jeg måtte også velge, prioritere og nedprioritere kriterier for analysen ut fra relevante teoretiske perspektiver. Tokulturelle perspektiv på analyse av to barnehageplaner gjorde at jeg måtte ta hensyn til enda flere forhold i valg av relevante kriterier og justere problemstilling slik at de valgte kriteriene og spørsmål innen dem i analyseskjema, skulle kunne belyse de viktigste forskjeller i forhold til begge lands sosiopolitiske kontekster og likheter som skyldes felles for planene momenter. I den sammenheng var min russiske utdanning innen førskolepedagogikk og kjennskap til russiske førskoleutdannings system relevant. Jeg fikk også utbytte av mine kunnskaper innen norske førskoleutdanningssektor og brukte min tokulturelle bakgrunn, kompetanse og engasjement om tema for å sidestille planene og analysere de ut fra de samme kriteriene. I utgangspunkt hadde jeg nok av nødvendige kompetanse og kjennskap til tema for å velge den formulerte problemstillingen for å velge komparativ perspektiv i oppgaven.

Jeg var bevisst på at mine subjektive oppfatninger, meninger og kunnskap, spesielt om den russiske førskolepedagogikk, kan påvirke analyseprosessen og resultater, derfor var jeg mer reflektert og forsøkte å fremstille objektivt forskjeller og likheter i planenes formidlig av syn på barn i den grad det er mulig. Samtidig er mine forestillinger og engasjement for tema har preget mitt valg av tema, problemstillinger, teoribruk, prioritering av relevante perspektiver for analysen. Jeg har også sett på flere oppgaver som analyserer læreplaner for å få inspirasjon om teoretiske og metodiske valg, og valgte typiske teorier og analyseredskaper som flere andre har brukt innen læreplanforskning. Jeg har også lest tolkninger av begge barnehageplaner, både på russisk og på norsk, som pedagoger og studenter kommet fram og ble påvirket av de mest relevante for meg. Inspirasjon av de ulike kildene førte til egne spesielle valg innen min komparative perspektiv. Ut fra det perspektivet og bruk av analyseskjema som analyseredskap, var det logisk å fremstille resultater detaljer i analysetabell og bruke flere tabeller for å vise mer tydelig de mest relevante perspektiver. I neste punkter redegjør jeg for ulike tilnærminger eller teknikker som jeg brukte i analysen vekslende, samtidig faser i analyseprosessen og utfordringer ved fremstilling av resultater.

5.2 Komparativ dokumentanalyse som metode

Ut fra valg av analyseobjektene, problemstillingen, formål, avgrensning av analyse til formelle nivå, var det naturlig å velge komparativ perspektiv og dokumentanalyse som hovedmetode. I oppgavens analysesammenheng er denne metoden mest hensiktsmessig og kan bli benyttet for å belyse den formulerte problemstillingen. Det finnes lite skrevet systematisert om det som selvstendig metode, så i analyser av de dokumentene kombinerte jeg dokumentanalyse tilnærminger med enkelte teknikker

for tekstanalyse. Tekstanalyse er mer omfattende metode, men det var aktuelt for meg å bruke vekslende helhets- og delanalysen i alle faser i prosessen for å få mer objektive resultater.

5.2.1 Dokumentanalyse som metodisk tilnærming

Bruk av dokumentanalyse som metodisk tilnærming stiller forsker overfor en del problemer av spesiell karakter. Problemene er knyttet til bruken av kildene eller dokumentene som analyseobjekter og hensyn til karakter de kildene formidler innholdet og ideer på. Analysen av politiske tekster er ofte både en tidkrevende og omstendelig prosess. Når det gjelder analyse av politiske, normative og offentlige dokumenter, er det naturlig å ta hensyn til generelle språkformuleringer, planens utformingsmåte (opphavet) og sosiopolitiske konteksten som dokumentene står i.

Jeg er klar over de problemene av analytisk karakter som bruken av dokumentanalysen stiller meg overfor og tar hensyn til det i oppgaven. Idar Holme (1996) beskriver flere generelle momenter om: å analysere ulike typer kilder, fastsette deres brukbarhet, vurdere deres opphavssituasjon, opphavsperson og flere momenter generelt for mange typer kilder og forholdene ved dem (Holme & Solvang, 1996). Jeg har primært ikke brukt flere av de generelle momentene, som er presentert i den boken, på grunn av mine analyseobjekter er politiske dokumenter, og jeg bare brukt de relevante momentene i forhold til den type kilder. Jeg har ikke brukt begreper opphavssituasjon og person direkte som det fremstilles i boken, men brukte begrep sosiopolitiske sammenheng ut fra Goodlads teori og andre begreper fra den teorien generelt sett for å vurdere forholdene rundt planenes opphav.

På den måten var dokumentanalysen som metoden var brukt indirekte gjennom bruk av Goodlads teori som analyseramme og ved å ta hensyn til den sosiopolitiske konteksten planene står i innen forståelse av dem som normative, offentlige, fremtidsrettede, politiske kilder. De typene av kilder har jeg satt som premisser eller forutsetninger for analysen av hver av mine analyseobjekter, samtidig var de forutsetningene begrunnet ut fra og knyttet til Goodlads teori. Det har jeg presentert i kapitel to forutsetninger for analysen der jeg også redegjort kort både for metodiske og teoretiske perspektiver sammen. Som jeg har nevnt der, bruker jeg Goodlads begreper: områder og nivåer (også beslutningsnivåer) for å avgrense analysen av planene på deres formelle, samfunnsmessige nivå innen de to barnehagekontekstene. Ved hjelp av de begrepene har jeg satt opp både overordnede og underkategorier eller kriterier i analyseskjema for å unngå unødvendig tidkrevende analysearbeid, men samtidig passet på at det relevante innholdet i planene var benyttet tilstrekkelig i forhold til min problemstilling og mine analyse spørsmål innen hvert prioritert kriteriet i det analyseskjemaet.

De kriteriene var vagt ut fra punkter innen Goodlads områder som henviser videre mot generelle læreplanteoretiske og didaktiske perspektiver. Hver av de to perspektivene var brukt tilsvarende i forhold til helhets- og delanalysen som jeg brukte vekslende både for å få tak i ”det som står mellom linjer”, de intensjoner og bakenforliggende hensikter og formål som barnehageplanene formidler, og samtidig for å oversikt over innhold i konkrete didaktiske kategorier, modeller, sitater og uttrykk syn på barn formildes på ulike nivåer (Brekke, 2006). I neste punktet utdyper jeg faser i skriveprosessen innen både helhets- og delanalysen slik jeg brukte dem gjennom hele analysearbeidet.

5.2.1 Delanalysen og helhetsanalysen

Både læreplanteoretiske perspektiver og didaktiske teorier var brukt vekslende og tilsvarer helhets- og delanalysen innen komparative sammenligning av to plandokumenter for barnehage for å belyse problemstillingen helhetlig og mer objektivt. De teoretiske perspektivene, teoriene og begrepene var brukt for å konstruere mitt analyseskjema som analyseredskap her i oppgaven. Analyseskjema var brukt på lignende måte som spørreskjema for intervju, men forskjell at her ”stilles” spørsmålene til mine to analyseobjekter eller to barnehageplaner.

Tolkning og analyse av de planene var gjennomført på ulike måter eller fra to vinkler: både gjennom helhetsanalysen (gjennom å ta utgangspunkt i den helheten som planene utgjør samlet, det vil si ut fra deres sosiopolitiske kontekst) og gjennom delanalysen (gjennom ta utgangspunkt i innholdet innen hver didaktisk kategori konkret for å bygge opp en totalforståelse av planenes formidling av syn på barn ut fra dette). Også analyse av ulike didaktiske tenkningsmodeller var relevant for å forstå både relasjoner mellom kategoriene i dem og samtidig for å forstå hvilken helhetlig tenkning de modellene formidler. På den måten de modellene var bindeledd mellom helhetlige analyse av uttrykk i planene og delanalyse av konkrete innhold innen hver didaktisk kategori, samtidig for å samsvar mellom generelle uttrykk i planene og mer konkrete sitater som utdyper dem (Holme, 1996). Som jeg har nevnt før, brukte jeg Goodlads teori og hans definisjoner på læreplanområder og nivåer for å strukturere analyse, de teoretiske perspektivene og punktene innen det sosiopolitiske området fra første teorikapittel var senere brukt for den helhetlige meningsanalysen av planenes budskap på deres politisk-ideologisk nivå. Dette helhetlige perspektivet var vekslende brukt i forhold til den konkrete innholdsanalysen av språkformuleringer innen didaktiske kategorier på det substansielle området fra mitt andre teoretiske kapittel. Goodlads teknisk-profesjonelle område handlet om didaktiske modeller og var relevant i forhold til begge analysetilnærminger. Jeg har også presentert kort strukturanalyse av begge barnehageplaner ut fra typiske inndelinger av politiske dokumenter til ulike deler og kapitler i dem og drøftet ulike kriterier for inndeling av innholdet i barnehageplanene i kapitler.

I det punktet har jeg kort presentert måten hvordan jeg brukte de to analytiske tilnærminger og vekslet mellom disse. Jeg har også redegjort kort for faser der begge analytiske perspektiver var brukt vekslende fra starten og valg av tema og problemstilling til slutten der jeg trakk konklusjoner og reflekterte over hele analyseprosessen. Jeg brukte beskrivelser om ulike faser for å analysere politiske dokumenter som presentert i Holme og Solvang (1996) boken om metodevalg og metodebruk, jeg har også brukt Mary Brekke (2006) beskrivelser om de to tilnærmingene for tekstanalyse og faser der de to brukes vekslende i boken "Å begripe teksten". I dette og neste punktene beskriver jeg først kort, så utdypet alle tre fasene slik jeg brukte dem i min oppgavekontekst sammenflettet med egne refleksjoner og med egne ord. Iblant var det litt vanskelig å referere ofte nok og konkret til hvilken av de to bøkene jeg brukte eller hva jeg skrevet selv basert på deres beskrivelser om dette. Begge bøkene presenterer tre faser for dokumentanalyse som metodisk tilnærming, men Mary Brekke (2006) er litt mer tydelig på definisjon av hvert fase og skiller mellom dem, derimot Holme (1996) er mer detaljert om hvordan forsker bruker delanalysen i forhold til å kategorisere utsagn i sitt kildemateriale. I praksis er de fasene går i hverandre, overlapper hverandre i spirallignede prosess og forskeren bruker både helhets- og delanalyse vekslende i alle tre faser. De fasene er definert som: betraktende, analytiske og beskrivende (Brekke, 2006).

Her i punktet redegjør jeg kort hvordan jeg brukte helhets- og delanalyse generelt sett gjennom hele skriveprosessen og kort nevner på hvilken analytisk tilnærming vektleggs eventuelt mer på alle tre faser. Min masteroppgave har i tillegg komparativ tilnærming og faser eller stadier er definert annerledes innen den perspektiv. I neste punkt redegjør jeg for de tre fasene innen dokumentanalyse mer konkret og sammenflettet med de tre fasene innen komparative analysen: beskrivende, konfrontasjon og komparasjon. Der utdyper jeg de fasene innen dokumentanalyse parallelt med de tre fasene innen komparativ dokumentanalyse med fokus på hvordan jeg brukte dem i min analysesammenheng. Beskrivelser av de fasene innen komparative analyse var utfordrende å finne i norske eller andre nyere metodebøker, så jeg bruker også korte beskrivelser om de fasene fra en engelsk bok om komparativ analyse av George Bereday (1964) som Magne Skrindo (1965) brukte og definert i sin hovedoppgave i pedagogikk.

Den første betraktende fasen innebærer utvelgelse av tema og problemfelt. Metodisk foregår det gjennom nøye gjennomlesning av materialet som helhet og samtidig gjennom å se deler i helheten, forstå struktur, finne analyseenheter, telle opp og kategorisere utrykk uten å bli avgrenset av konkret problemstilling (Brekke, 2006). I oppgavens komparativ perspektiv har jeg beskrevet kort og oversiktlig begge mine barnehageplaner og deres strukturelle deler med intensjon om å finne tilsvarende momenter som jeg kan sidestille og analysere systematisk i neste faser, samtidig uten å

bruke tid til å være for nøye med å kategorisere alle uttrykk om barn. Begge beskrivelser av planenes struktur og innhold er presentert i vedlegg.

Generelt sett, var delanalyse brukt i mindre grad så konkret som Brekke (2006) og Holme (1996) beskriver det i sine metodebøker, men det var allikevel nyttig å bruke for å finne sitater og uttrykk fra selve planene og senere presentere dem i analysetabell der det var mulig for å dokumentere mine tolkninger og sikre pålitelighet av helhetlige meningstolkning av de generelle uttrykk som planene formidler deres syn på barn og barndom. På den måten brukte jeg helhetsanalysen for å få helhetlig meningsforståelse av hvordan hver barnehageplan formidler holdninger på barn innen deres sosiopolitiske barnehagekontekst og tok hensyn til flere påvirkningsforhold innen det sosiopolitiske området (fra Goodlads teori) som viser til prioriteringer mellom politisk sanksjon og de ideologiske grunnlagene for de valgte dokumentene for barnehage. Planene gitt først mening når jeg fikk se alle påvirkningsforhold innen det sosiopolitiske området eller denne sosiopolitiske barnehagekontekst og sammenhengen mellom deres utformingsmåte og formidling av det ideologiske grunnlaget i de formelle dokumentene. Relevante momenter innen andre to Goodlads områder også var viktige å ta hensyn til for å få helhetlig forståelse av hvilke prinsipper og intensjoner ligger bak de uttrykk om syn på barn og barndom. Perspektiver innen de andre to områdene (det substansielle og det teknisk-profesjonelle) var mest benyttet innenfor delanalyse. Delanalysen som metodisk tilnærming var primært bruk av meg gjennom leting av relevante uttrykk eller sitater i planene og andre overordnede dokumenter for barnehagesektor for å fremstille dem der det var relevant i selve analyse, både i min sammenlignings analysetabell og andre steder der jeg drøftet forskjeller og likheter. På den første fase kombinerte jeg begge analytiske tilnærminger og tok utgangspunkt i forutsetninger for analysen av politiske dokumenter som jeg presentert i kapitel to.

Både på den andre analytiske fasen og den tredje beskrivende fasen kombinerte jeg i enda større grad helhets- og delanalyse. Reformulering av problemstilling og utvelgelse for kategorier for analyse i andre fasen var påvirket av systematisk analysearbeid av planenes innhold gjennom de kriteriene for analyse og de reformulerte spørsmålene, på den tredje fasen. Tilpasning og justering av kriterier for skjema gjorde jeg parallelt med selve fremstilling av resultater i det analyseskjemaet (Brekke, 2006). Grenser mellom konfrontasjon og komparasjon, faser innen komparative analyse, var også flyttende på samme måte som i den analytiske og beskrivende. Begge analytiske tilnærminger var brukt parallelt gjennom spirallignende bevegelse til jeg fikk dypere forståelse av tema og kunne presentere resultatene både i analysetabell og i tekstform. Vekslende arbeid mellom helhets- og delanalysen var nyttig i forhold til å velge og stadig tilpasse hovedkriterier og underordende kriteier innen hvert av de kriteriene. Justering av hoved-, underkriterier og spørsmålene innen dem gjorde jeg samtidig med

deres besvarelse eller selve analysearbeid med sammenligningsanalysetabell som er presentert senere i oppgave i neste empiriske kapittel. Prioriteringer i utvelgelse av kriterier for analyseskjema varierte gjennom hele prosess og er gjensidig avhengig av både justering av problemstilling og tilpasning av Goodlads teori til min analysekontekst. Endelige kriterier i mitt skjema er annerledes enn dem jeg hadde i utgangspunkt, de må sees i sammenheng med flere andre teoretiske, metodiske og andre relevante prioriteringer i oppgaven.

Denne kombinasjonen kan gi kvalitativ forståelse som samtidig gir grunnlag for en mer håndfast dokumentasjon av funnene. Dette er arbeidskrevende, og materialet kan fort bli så stort at jeg vil kunne miste oversikt over dette hvis jeg ikke jobbet systematisk og strukturert. Veksling mellom helhetsanalysen og delanalysen er nødvendig for å kunne fremstille mest objektivt resultater av min analysearbeid (Holme, 1996). Fremstilling av resultater var gitt i to former, først gjennom å vise til konkrete forskjeller og likheter mellom planene gjennom svar på spørsmålene innen alle valgte kriterier i analyseskjema, annet form er gjennom drøftning av mest relevante momenter for å belyse den valgte problemstillingen. Det er fem underproblemstillinger eller spørsmål som er presentert i innledning og brukt i empiriske kapitler når jeg drøfter forskjeller og likheter mellom planenes syn på barn, og viser til påvirkningsforhold i landene som forklarer det. Til slutt presenterer jeg overraskende resultater om forskjeller eller likheter mellom lignende helhetlige tilnærminger om barn kort i konklusjonen.

5.2.2 Komparativ dokumentanalyse som metodisk tilnærming i oppgaven

Dokumentanalyse som metode var utfordrende med tanke på å veksle mellom helhetlige og delanalyse for å formidle mest mulig objektive resultater. Valg av komparativ perspektiv i tillegg ga enda større utfordringer og flere påvirkningsforhold å ta hensyn til. Å tolke politiske dokumenter for barnehage innen komparativ perspektiv krever klar forståelse om begge lands sosiopolitiske kontekster ved barnehageplan virkelighet. Min tokulturelle bakgrunn, interesse og forståelse for tema var til stor hjelp. For å belyse den valgte problemstillingen og strukturere analysen innen komparativ perspektiv, var Goodlads begrepteori viktig. Den teorien var brukt både som teoretisk og metodisk avgrensning og grunnlag for å velge kriterier til mitt analyseskjema på grunn av den viser hele kompleksitet for å kunne analysere politiske dokumenter.

Som jeg har nevnt ovenfor, er det tre faser innen dokumentanalyse. Jeg brukte beskrivelser om de fasene fra Mary Brekke (2006). I komparativ perspektiv har de fasene felles trekk med faser eller trinn innen komparativ sammenligning av de politiske dokumentene. Nedenfor i kapittel er de fasene presentert parallelt med fokus hvordan jeg brukte dem i min analysekontekst.

Den første betraktende fase handler om å fange fenomen ved å være åpent og fleksibel, og uten å være styrt av forhåndsbestemte teorier og konkret problemstilling (Brekke, 2006). I den første fasen tidlig i prosessen valgte jeg tema og problemfelt først generelt. I denne fasen forsøkte jeg å forstå fokus ved hver barnehageplan uten å ha konkret problemstilling, men samtidig hadde generell problemstilling ut fra forventninger om forutsetninger og begrensninger som de barnehageplanene har mulighet til å belyse (Holme, 1996). Den første fasen innen komparative analysen kalles beskrivende, samme som tredje fase innen dokumentanalyse, men her må jeg som forsker beskrive alle sider ved begge mine analyseobjekter objektivt (samle inn analysemateriale) uten å tenke på konkrete teorier (Skrindo, 1965 i Bereday, 1964). Det er annet enn å beskrive eller forklare funnene av sitt analysearbeid på den tredje fasen. I den fasen i analyse leste jeg begge barnehageplanene objektivt, forsøkte å oppfatte og beskrive deres struktur og innhold, se likheter og forskjeller og forstå hvilke forhold innen deres sosiopolitiske kontekster som kan forklare det. I den prosess tok jeg hensyn til min egen før-forståelse og forsøkte å være objektiv. Med hensyn til de forskjellene og likhetene, var det lettere å forstå fokus i oppgaven, avgrense, konkretisere problemstilling og velge relevante teorier for legge til grunn for analysen i neste faser i analyseprosess.

Holme (1996) vektlegger delanalyse i den første fasen som handler om å dele opp, telle enkelte uttrykk innen hver konkret kategori for å kategorisere dem for å fange fenomen gjennom å være åpent og uten å være styrt av noen overordnet problemstilling, men for å danne seg et bilde og formulere relevante problemstillinger derfra. Dette fokuserte jeg på primært mindre på den fasen på grunn av at jeg hadde avgrenset fokus og har valgt generelt problemstilling tidlig i skriveprosessen. Generelle problemstilling var valgt tidlig, justert litt i forhold til barnehageplanenes forutsetninger og potensial for å belyse den tilstrekkelig, justeringer og avgrensning av den i neste faser var basert på den generelle forståelsen av muligheter og begrensninger som begge planene satte for analyse. Kategorisering og telling av sitater var jeg ikke så nøye med, men den helhetlige forståelse av planenes innhold og budskap var styrt av den foreløpige, generelle problemstillingen og utgangspunkt i Goodlads teori.

Den andre fasen kalles analytiske og handler om å finne mønstre og strukturer for å bygge opp forståelse av, i min oppgave, planenes innhold og budskap om syn på barn. Den prosessen krever følsomhet og åpenhet i framgangsmåte som forsker gjennomgår relevante innholdet, velger relevante teoretisk grunnlag, justerer og avgrenser generelle problemstillinger, velger kriterier for analyse i til sitt analyseredskap (Brekke, 2006). I den andre fasen av prosessen jobbet jeg vekslende mellom helhetlige og delanalysen, og vurderte hvilke teorier i hvilken grad skal prioriteres i forhold til empirisk materiale å kunne belyse valgte problemstilling på best mulig måte. Gjennom stadig

vurdering av det som skal prioriteres i analyse, etablerte jeg hoved- og underkategorier som senere var brukt i analyseskjema. Videre gjennom hele prosessen justerte jeg og endret stadig de kriteriene i det skjemaet i forhold til samsvar mellom relevante teoretiske punkter, innholdet i analyseobjektene og stadig fornyet forskningsformål. Analyseskjema med spørsmål (samme som spørreskjema, men her spørsmål ”stilles” til planene på barnehage) er det analyseredskapet som var mest hensiktsmessig og naturlig å bruke i min analysekontekst, spesielt i forhold til komparativ perspektiv, for å kunne se forskjeller mer tydelig innen flere områder planene kan bli forstått i. Som jeg nevnt før, det teoretiske grunnlaget består av områder og nivåer innen Goodlads teori, på den måten konstruksjon av analyseskjema var basert på begreper i hans teori. Kriterier og underkriterier innen hvert Goodlads område i skjemaet tilsvarer de titlene på de punktene som det definert i mine teoretiske kapitler.

Ut fra vurdering av det samsvaret mellom det teoretiske grunnlaget og planenes forutsetninger for å belyse forskningsformål, har jeg hele tiden tilpasset relevante kriteriene for sammenligning av planene i mitt analyseskjema og formulerte analysespørsmål for dem (Holme, 1996). Den andre fase i komparativ perspektiv kalles konfrontasjon og handler om foreløpige sidestilling av data fra to analyseobjekter og etablering av kriterier og hypoteser for komparasjon i neste fase (Skrindo, 1965 i Bereday, 1964). Ut fra slik oppfatning, henger det sammen med den analytiske fasen i dokumentanalyse der forsker bare etablerer og justerer hoved- og delkriterier for analyse av et dokument. Vekslende prosess mellom helhetlige og delanalyse er enda mer viktig i komparativ perspektiv på grunn av de kriteriene må passe i forhold til begge dokumentene og kunne belyse tilsvarende momenter i hver av planene. På den måten prioritering og nedprioritering av kriterier er avhengig av at begge dokumentene er sammenligningsbære og at problemstillinger er formulert rettfærdig i forhold til begge dokumentene.

Den tredje fasen innen dokumentanalyse kalles beskrivende, den forutsetter et begrepslig rammeverk med mønstre og strukturer, samtidig deres stadig fornyelse og dypere forståelse. Intensjon på den fasen er å finne svar på stilte forskningsspørsmålene gjennom en systematisk analyse av innholdet i plandokumentene ut fra de endelige formulerte hoved- og underkriterier i forskerens analyseredskap (som er analyseskjema i min oppgave). På den fasen transformerer forskeren sine analyseobjekter gjennom egen før-forståelse og presenterer eller beskriver sin tolkning i siste kapitler i masteroppgaven, også i konklusjon der han trekker oppsummerende slutninger som svarer kort på formulerte forskningsspørsmål (Brekke, 2006). I mitt tilfelle handler det om å forklare eller beskrive forskjeller og likheter mellom hvordan synene på barn er formidlet i hver av de to barnehageplanene og hvilken holdning på barn er formidlet i de to helhetlige tilnærmingene på barn.

Den tredje fasen innen komparativ perspektiv kalles komparasjon og skjer gjennom samtidig analyse av tilsvarende forhold på tvers av grenser. Det handler om å sammenligne tilsvarende påvirkningsforhold fra begge barnehageplanene, sidestille lignende punkter og eventuelt å forklare eller begrunne hvilke ulike kontekstuelle forhold har preget ulike prioriteringer innen de punktene (Skrindo, 1965 i Bereday, 1964). Det er selvfølgelig at jeg måtte analysere begge planene ut fra deres egne sosiopolitiske kontekster, her jobbet jeg også mye frem og tilbake mellom helhetlig og delanalyse og mellom teori og empiri for å velge de viktigste påvirkningsforhold og kriterier til analyseskjema i forhold til begge dokumentene. De kriteriene var mye justert gjennom hele analyseprosessen i vekslende arbeid mellom fremstilling eller formidling av resultater i analysetabell og vurdering av hvilke punkter i det teoretiske grunnlaget var mer relevant å bruke i oppgaven. Samtidig hovedresultater, om hvilke forskjeller og likheter mellom planenes formidling av syn på barn, var drøftet etter tabellen i tekstform og førte til generelle, overraskende konklusjon om mer lignende formidling av grunnsyn på barn enn jeg kunne forvente i utgangspunkt.

Som jeg nevnt før, det tar flere runder å komme til endelig konklusjon. Gjennom spiralbevegelse, får forsker nye dypere forståelse av alle forhold rundt analyseobjekt, jobber vekslende mellom helhets- og delanalysen, mellom teori og empirisk tilpasning av den og formidler endelig resultatet med god kompetanse hva det fenomenet handler om. Iblant, på grunn av avgrensning, var det ikke mulig å belyse alle forhold rundt analyseobjekt, da stiller forsker åpne spørsmål om hvilke andre forhold ved det dokumentet som andre forskere kunne rette fokus på (Brekke, 2006).

5.3 Formidling av resultater

Siktemål med mitt forskningsarbeid var å finne svar på mine formulerte forskningsspørsmål og belyse den valgte problemstillingen. Dokumentanalyse som metode innen kvalitativ tilnærming har gitt meg mulighet til å gi dypere forståelse og forklaring av formidling av syn på barn og barndom i begge planene. Det har også vært ulemper å stå nær mine analyseobjekter på grunn av påvirkning av mine subjektive meninger og før-forståelse om dem. Det løste jeg ved å være bevisst på mine meninger og være kritisk i forhold til dem. I formidling av resultater var det viktig å gi mest mulig objektiv analyse av begge planene med hensyn til min tolkningskontekst og analyseramme. Min bevissthet om å være objektiv i fremstilling av resultater var uansett litt preget bevisst eller ubevisst av flere faktorer som: min bakgrunn, erfaringer, ståsted, valg av problemstilling, teorier og vurderingsevne og å kombinere, gjøre forskning slik jeg vil gjøre det. Pålitelighet av formidling av resultater var sikret gjennom flere ting. Det ene er å forklare, definere egen forforståelse og

referanserammen. For det andre var den påliteligheten kontrollert gjennom fremstilling av sitater før deres tolkning, drøftning og analyse der det var mulig.

Resultater i oppgaven er formidlet på to måter, det ene er å fremstille detaljert analyse av ”svar” på de spørsmålene som var stilt innen hver valgte kriterium og underkriterium fra min analyseskjema, den andre var å drøfte mest relevante forskjeller og likheter gjennom de fem formulerte underproblemstillinger eller spørsmål. Til slutt presenterte jeg korte konklusjon der jeg oppsummerte de mest sentrale forskjeller og likheter. I neste punkt presenterer jeg selve analyseskjema med alle kriterier og spørsmål innen dem. De samme spørsmålene var også brukt i min analysesammenligningstabell i neste kapittel. Det var ikke lett å svare atskilt på de fleste spørsmål på grunn av svarene ofte overlapper hverandre og henger sammen med andre punkter, iblant gjentok jeg enkelte svar fordi de var knyttet til flere kriterier.

Som jeg har nevnt før, er det flere overordnede perspektiver i oppgaven, og mange av svar i tabell er begrunnet ut fra de perspektivene. Det tradisjons- og fornyelses perspektiv var så viktig å fremstille i masteroppgaven at jeg laget eget tabell der jeg presenterte hvordan de mest sentrale momenter innen pedagogiske grunnsyn var endret etter 1989 da begge land ratifiserte FN Konvensjonen.

5.2.3 Kriterier i analyseskjema

Generelle bakgrunnsopplysninger

1. Historisk bakgrunn for dokumentene før 1989

Forgjengere til nåværende dokumenter

Opphavstid. Utgivelses år, utgivelses institusjon og planenes utformings prosess.

Hvilke forhold har preget revisjoner og endringer av planene og hvor mange ganger var de revurdert siden den første varianten?

Hvilke to ulike politiske og samfunnsmessige samtidskontekster rundt utformingen dominerte før og etter 1989? Hvilke påvirknings forhold ved utforming av utdanningspolitiske dokumenter preget barnehagefelt?

Planenes struktur (inndeling i kapitler, emner, omfang, rekkefølge, prioritering).

Det sosiopolitiske området

Hvordan det politiske og ideologiske aspektene er prioritert og vektlagt innen sosiopolitiske barnehagekonteksten i hvert land?

Hvilke endring av nasjonale utdanningspolitiske prioriteringer innen barnehagesektorer skjedde i landene etter 1989 som følge av påvirkning av internasjonale normative dokumenter som FN barnekonvensjon?

Hva som ble bevart og hva som ble endret som følge av samfunns tendenser innen de to landenes sosio-politiske området eller konteksten? Hvilke endringer i synet på barn som påvirker endring av fokus i utviklingspsykologisk forskning? Hvordan overordnede nasjonale og internasjonale dokumenter har preget bevaring av tradisjoner eller fornyelse av dem i planer for barnehage?

Det politiske aspektet

Rangordningen av planene, (referanser til andre overordnede dokumenter): posisjon i forhold til loven og andre overordnede dokumenter ble inspirert av, hvordan tolket ”barnets beste”- prinsipp?

Hvilken forpliktende status har hver barnehageplan i forhold til de dokumentene? Hvilke andre dokumenter eventuelt formidler deres status?

Plan som politisk tekstdokument

Utgivelsesinstitusjon og utformingsprosess

Hvordan utformingsmåten har påvirket språkformuleringer?

Hvilken detaljeringsgrad i språkformuleringer er i hvert plan?

Hvilke ulike forutsetninger for tolkning av planene setter det for min analyse av synene på barn i hvert plan?

Hvilke tolkningsmuligheter for forståelse av helhetlige tilnærminger på barn formidler begge planene gjennom deres språkformuleringer?

Plan som institusjonell tekst:

Hvordan pedagogisk innhold, mål og arbeidsmåter tilpasset i planene til barnehageperspektiv

Hvordan barnehagekoden brukt generelt sett gjennom språkets detaljeringsgrad?

Hvordan barnehagekoden er brukt konkret gjennom målsetninger, innholdsbeskrivelser eller arbeidsmåter?

3. Plan som styringsinstrument:

Hvilke politiske og ideologiske funksjoner har hver barnehageplan innen deres egne sosiopolitiske barnehage kontekstene?

Politiske funksjoner

Hvilken styringsgrad forutsetter hver barnehageplan gjennom den type den er utformet som? Hvilke tolkningsmuligheter og begrensninger i forhold til krav til pedagogens kompetanse som den type plan forutsetter?

Ideologiske funksjoner

Hvilke funksjoner har hver barnehageplan i formidling og gjenspeiling av det pedagogiske grunnsynet? Ut fra hvilken sammenheng eller kan man tolke hvilken pedagogisk tradisjon er prioritert når det formidlet indirekte i formell læreplan?

Det ideologiske aspektet

Hvor i planen og hvordan det ideologiske grunnlaget eller pedagogiske grunnsyn er formidlet?

Hvordan og hvilke begrepene av modning, utvikling, læring, oppdragelse, omsorg, lek er formidlet innen det pedagogiske grunnlaget?

Hvor direkte eller indirekte både tradisjonsbundet og forskningsbaserte kunnskap er formidlet i hver barnehageplan?

Hvordan begge typer ”kunnskap” er prioritert i formidling av syn på barn og barndom? Hvordan begge typer kunnskap ble fornyet i forhold til livslange perspektiv?

Tradisjonsbundet kunnskap

Hvilke pedagogiske tradisjoner eller varianter innen dem som var prioritert innen den gjeldende barnehagetradisjonen som gjenspeiles i hver av planene? Hvilke tradisjoner var prioritert før 1989?

Hvilke endringer i prioritering av pedagogiske barnehagetradisjonen skjedde etter 1989 når FN Konvensjon var ratifisert?

Hvilke didaktiske tradisjoner og didaktiske modeller er prioritert innen den gjeldende landets barnehagetradisjon?

Forskningsbaserte kunnskap

Hvilken forskningsbasert kunnskaps grunnlag om barns aldersmessige forutsetninger ligger til grunn for bruk av barnehagekoden?

Hvordan er inndeling til ulike aldersgrupper ut fra landets vitenskapelige grunnlag om barns forutsetninger i ulike grupper ut fra periodedelig av barndomsperiode? Gis det mål, innhold og metoder for hver aldersgruppe?

Det teknisk-profesjonelle området

Plan som forslag

Hvordan perspektiv på plan som forslag er relevant i forhold til type plan og handlingsrom som hver barnehageplan har gitt for pedagoger? Hvilken didaktisk kompetanse og tolkningsmuligheter forutsetter den type plan?

Hvordan forskningsbasert kunnskap brukt i forhold til tilpassning av de ulike didaktiske tenkningsmodeller til barnehagevirksomhet som prioritert i hver barnehageplan?

Det substansielle området

Hvilket syn på barn formidles i hver barnehageplan generelt sett og hvordan utdypes dette med hensyn til barnas læreforutsetninger og i forhold til livslange lærings- perspektiv og barnehageperspektiv?

Gis formuleringer for syn på barn direkte eller indirekte?

(Menneskelige) barnas aldersmessige forutsetninger

Hvordan didaktisk kategori barnas forutsetninger var brukt for å tilpasse didaktisk modell for barnehage?

Hvor mye kategori barnas forutsetninger er vektlagt i hver didaktisk modell for barnehage i forhold til deres bruk av barnehagekode?

Hvilken forskningsbasert kunnskap om barns aldersmessige forutsetninger har påvirket bruk av barnehagekode generelt sett innen didaktiske modell og hver didaktisk kategori enkeltvis?

Hvordan er inndeling til ulike aldersgrupper ut fra landets vitenskapelige grunnlag om barns forutsetninger i ulike grupper ut fra periodedeling av barndomsperiode? Gis det mål, innhold og metoder for hver aldersgruppe?

Målformuleringer

Hva er formål for barnehage (overordnet mål) og hvordan det formulert i forhold til barnehage- og livslange læringsperspektiv og med hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger?

Hvordan er samsvar mellom overordnede mål for barnehage (formål) og delmålene for hvert erfaringsområde innen innhold?

Hvordan de målene på ulike nivåer er formulert i forhold til hensyn til barnas forutsetninger?

Hvor styrende er målsetninger i forhold til organisering av barnetilpassede formelle og uformelle læringsaktiviteter?

Hvordan vektlagt kategori målsetninger i forhold til andre kategorier i hver didaktisk modell for barnehage?

Innhold

1. Hvordan pedagogisk innhold er inndelt i læringsområder eller emner i forhold til barnehage-, livslange læringsperspektiv og hensyn til barnas forutsetninger?

Hva kalles de områdene? Hvor mange er de og hvordan inndelingen begrunnes?

Hensyn til periodedeling av barndom. Har det gitt innhold innen hver aldersgruppe eller generelt for hele barndoms periode?

Hvor konkret er målsetninger gitt for å realisere innhold innen hvert av de læringsområdene?

Hvordan det barnetilpassende innholdet skal realiseres gjennom organisering av læringsaktiviteter?

Hvordan kategori innhold er vektlagt i forhold til andre kategorier i didaktisk modell for barnehage i hvert land?

Arbeidsmåter

Hvordan er metodene eller arbeidsmåter er tilpasset til barnehagevirksomhet og barnas forutsetninger for læring?

Hvilket voksnes påvirkende rolle i organisering av de barnetilpassede formelle og uformelle læringsaktiviteter formidler hver barnehageplan i forhold til gjeldende barnehagetradisjon?

Hvilken teori om lek er vektlagt innen gjeldende barnehagetradisjon i hver barnehageplan? Hvilket perspektiv på lek prioriteres innen den teorien?

6 Presentasjon og drøftning av empiriske resultater

Som jeg har nevnt i metodekapittel har jeg brukt to måter å presentere empiriske resultater på. Den ene er utfyllende tabell med de kriterier og spørsmål innen de som jeg har kommet fram til gjennom presentasjon av teoretiske perspektiver. De spørsmålene vil ”stilles til” ulike uttrykk innen de valgte kategoriene fra alle tre aspektene jeg presentert i oppgaven. Svarene vil forklare ikke bare hvilke ulike holdninger det er i syn på barn, men også hvilke politiske og samfunnsmessige prosesser som førte til dette. Videre drøfter jeg ved å løfte frem relevante momenter som belyser best forskjeller i syn på barn og viser til sammenhenger mellom de ulike aspektene som overlapper hverandre på flere måter. Hovedforskjeller vises etter og i forbindelse med bruk av teori og argumentering av dens aktualitet. Det er selvsagt at grunnen til de forskjellene i formidling av synene på barn er at de ulike sosiopolitiske kontekster innen barnehagefelt i de to land skapte dette. Gjennom å sammenligne gjennom samme kategori, kan jeg gjøre rede for og drøfte mulige årsaker innen de kontekstene som førte til de så ulike uttrykk av syn på barn og barndom i de to dokumentene, men som egentlig er like når det gjelder den generelle overordnede livslange læringsperspektiv. Først nedenfor presenterer jeg analysen detaljert ut fra spørsmål innefor hver analysekategori. Først i tabell viser jeg til bakgrunnsopplysninger og historisk bakgrunn før og etter 1989 som jeg har redegjort for i innledningen for å skape helhetlig bilde for analysen. Dette gir forståelse for hvor viktig tradisjon og fornyelses perspektiv er for oppgaven.

6.1 Presentasjon av resultater i sammenligningsanalysetabell

Tabell 2 Sammenligningsanalysetabell ut fra mitt konstruerte analyseskjema og spørsmål innen hver av analysekriterier i det.

<u>Kriterier og underkriter fra analyseskjema med spørsmål innen hver av dem</u>	<u>Norsk rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006</u>	<u>Russisk program for oppdragelse og opplæring i barnehagen 2006</u>
<u>Generelle bakgrunnsopplysninger</u> Historisk bakgrunn for dokumentene før 1989 Forgjengere til nåværende dokumenter	1882 kom ut en håndbok som heter ”Målrettet arbeid i barnehagen”. Den var ikke ment som bindende mønsterplan, den gir ikke detaljerte anvisninger, men inneholder generelle prinsipper og retningslinjer for mål, innhold, gjennomføring og vurdering av arbeid i barnehagen. Den har ikke forpliktende status og ment å være som hjelpemiddel for personalet i praktisk arbeid. Den har utgangspunkt i Lov om barnehager 1975. Den ligner i sin språk og form på første forpliktende rammeplanen 1996. Også pedagogisk håndbok (Hohmann, 1989) var utgitt som en av flere praktisk-pedagogiske	Helt siden 1917 var forsøkene på å innføre et enhetlig utdannelses system der barnehage er første ledd og et nasjonalt program for barnehage. Kritik av ulemper ved utgaven 1917, første prosjekt av nåværende typologisk program utgitt i 1932, fikk stadig kritikk og ble ofte fornyet på bakgrunn av samarbeid med metodologiske sentre, siden 1962 program utgis av førskolepedagogisk forsknings institutt og bare godkjennes av statenes departementer, før – opplysnings departement, nå utdannings- og vitenskapelig departement. Fram til

	<p>bøker og var ment å være som arbeidsredskaper og oppslagsbok for pedagoger for å gi råd og forslag om å organisere fri lek og aktiv læring, daglige rytme, temaer og tilrettelegge erfaringer.</p> <p>Før 1996 var ikke barnehagevirksomhet regulert av plan, men bare generell barnehageloven. Rammeplanen legitimerte barnehagetradisjon, barnehagens mandat og ga førskolelærer yrke større status (Moser, 2007).</p>	<p>1989 er typologiske programmet eneste forpliktende dokument for alle barnehager. Programmet ga detaljerte anvisninger om mål, innhold og konkrete anbefalinger for antall læringsaktiviteter. Det regulerte praksis gjennom streng ramme, men etter 1990 friere rammer og større handlings-rom for pedagoger. Stadig endringer og forbedringer av programmet i samarbeid mellom instituttet og praksis og metodologiske sentre gjennom tilbakemeldinger om hvordan programmet fungerte. Endringene ble gjort i hensyn med samfunns endringer og behov i barnehage sektoren (Bolotina, 2005)</p>
<p><i>Opphavstid. Utgivelses år, utgivelses institusjon og planenes utformings prosess.</i></p> <p><i>Hvilke forhold har preget revisjoner og endringer av planene og hvor mange ganger var de revurdert siden den første varianten?</i></p> <p><i>Hvilke to ulike politiske og samfunnsmessige samtidskontekster rundt utformingen dominerte før og etter 1989? Hvilke påvirknings forhold ved utforming av utdanningspolitiske dokumenter preget barnehagefelt?</i></p>	<p>Den første norske forpliktende rammeplanen for barnehage ble utgitt i 1996 som forskrift for loven 1995 gjennom politiske forhandlingsprosesser av Kunnskapsdepartement barnehageavdeling</p> <p>I gang, 1. utgave 1996, nåværende planen utgitt i 2006 og har videreført tradisjoner og verdier, men blitt kortere og mer tydelig i forhold til livslange lærings- perspektiv.</p> <p>Før friere styring av sektor, fokus på vekstpedagogisk barnehage tradisjon og stor lokal frihet og tilpassning av planene. 1996 rammeplan første forpliktende dokument for sektor med status forskrift for loven. Det ga litt strengere styring gjennom retningslinjer. Andre normative dokumenter for sektor regulerer litt mer formelt også gjennom påvirkning av FN Konvensjons rettigheter.</p>	<p>Den første versjon av det typologiske, russiske programmet ble skrevet i 1932. Programmene var utgitt av Institutt for Førskoleutdanning basert på egne forskningsdata eller det vitenskapelige grunnlaget om barnas aldersmessige forutsetninger (Egorov, 2001).</p> <p>Mange ganger. forrige utgaver er blant annet: 1917, 1932, 1953, 1962, 1970, 1984 og flere revisjoner med jevne mellomrom. Små endringer og revisjoner av daværende variant var gjort med jevne mellomrom. Siste revisjon var i 2006 og nye nåværende utgave av typologisk program kom ut i 2006.</p> <p>Før 1989 preget kommunistiske idealer og vektlegging på formidlingspedagogikk også innen barnehagesektor, etter Konvensjon endring av nasjonal utdannings politikk og friere rammer i styring av sektor. Utgivelse av nye normative dokumenter i regulering av sektor førte til endringer av den sosio-politiske konteksten. Humanisering og deideologisering av pedagogisk prosess er nye tendenser i utdannings politikk.</p>
<p><i>Planenes struktur (inndeling i kapitler, emner, omfang, rekkefølge, prioritering).</i></p>	<p>Klassiske inndeling av rammeplanen i tre deler: generelle del, innholdet og bruk av planen. Det er temainndeling i rammeplanen. I første generelle delen ble formidlet generelle momenter, verdier og holdninger. I andre delen utdypes innholdsområder og metoder, samtidig målsetninger innenfor hvert område. I tredje delen utdypes bruk av plan.</p>	<p>Inndelig i struktur i programmet er i 8 kapitlet. Første er generelle del der forklares generelle mål og intensjoner innen alle innholdsområder, samtidig programs struktur, videre sju kapitler et per aldersmessige gruppe som bygges med økende vanskelighetsgrad.. Alle didaktiske kategoriene er presentert for seg selv innen hver gruppe og hvert innholdsområde.</p>

Det sosiopolitiske området

Hvordan det politiske og ideologiske aspektene er prioritert og vektlagt innen sosiopolitiske barnehagekonteksten i hvert land?

Hvilke endring av nasjonale utdanningspolitiske prioriteringer innen barnehagesektorer skjedde i landene etter 1989 som følge av påvirkning av internasjonale normative dokumenter som FN barnekonvensjon?

Hva som ble bevart og hva som ble endret som følge av samfunns tendenser? Innen de to landenes sosio-politiske området eller konteksten? Hvilke endringer i synet på barn som påvirker endring av fokus i utviklingspsykologisk forskning? Hvordan overordnede nasjonale og internasjonale dokumenter har preget bevaring av tradisjoner eller fornyelse av dem i planer for barnehage?

Innen det ideologiske aspektet var prioritert vekstpedagogisk barnehage tradisjon og utviklingspsykologisk forskning med vekt på barn behov og fokus på frie leken og passiv voksen rolle i opplæring av førskolebarn. På det politiske området var gitt stort handlingsfrihet for pedagoger og lite politisk styring av barnehagesektor før 1990-tallet. Ut fra slik oppfatning er det ideologiske aspektet med vekt på vekstpedagogisk tradisjon var prioritert framfor politisk regulering av sektor.

FN Konvensjonen 1989 og andre egne overordnede dokumenter, blant annet loven om barnehager 2005 førte til endringer i barnehagesektor og behov for revisjon av landets barnehagesatsing, også til endring av paradigmeskifte i perspektiv på barn. Det ble påvirket av ideer og bestemmelser fra Barnekonvensjonen om barns medvirkning og hovedprinsipp om å sikre "barnets beste". Det endret nasjonal barnehagepolitikk, førte til behov til en forpliktende barnehageplan og revurdering av valg av etablerte barnehagetradisjon. Rammeplanen 1996 tok utgangspunkt i livslange læringsperspektiv, legitimerte fornyet barnehagetradisjon og formidlet helhetlige syn på barn ut fra det.

Endring av Barnehageloven i 2005 førte til behov å revidere rammeplanen 1996 i forbindelse med intensjon om å ta mer hensyn til ideer om barns rett til medvirkning (ut fra dets alder og modning). Den nye rammeplanen 2006 viderefører sin tradisjon og grunnsyn, men endret og formidlet større fokus på barns medvirkning. Det brukes fortsatt samme type plan som regulerer sektor, men den ble kortere. Begge rammeplaner vektlegger personorientert variant av dialogpedagogikk på grunn av at de var utformet etter 1990, men den etablerte tradisjonen var endret før den tiden fra vekstpedagogisk retning til en variant av dialogpedagogikk. Også nye rammeplanen legger større vekt på frie lek i forhold til formelle læringsaktiviteter enn det gjør program. Ideer om barndoms verdi som livsfase, barns medbestemmelse og livslange læringsperspektiv fra FN Konvensjon er formidlet enda mer tydelig i

Innen det ideologiske aspektet var prioritert formidlingspedagogisk tradisjon tilpasset til barnehage virksomhet gjennom vitenskapelige grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger. Det var større fokus på formelle målrettede læring og aktiv voksen rolle i tilrettelegging av den. Innen politiske aspektet var det større fokus på politisk styring av sektor gjennom detaljerte programmer og andre dokumenter helt siden 1917, men politikere styrte indirekte gjennom å styre vitenskapelig forskning på barn for at forskere skulle utvikle metodiske tilnærminger for å utvikle barn ut fra kommunistiske mål om allsidig harmonisk utvikling. Ut fra slik oppfatning er det politiske aspektet var sterkere vektlagt og påvirket både forskning om førskolebarn og pedagogiske tradisjonen.

FN Konvensjonen 1989 og videre eget Konsepsjon om førskoleopdragelse (1990) har påvirket prioriteringer i styring av barnehagesektor og valg av pedagogisk tradisjon, samtidig også programmenes revisjoner og større handlingsfrihet de nye programmer har gitt for pedagoger. Nye samtidstendenser ut fra Konvensjonen og eget konsepsjon formidlet humanisering av mål, innhold og prinsipper i arbeid i barnehage og deideologisering av barnehagens praksis. Det ga friere handlingsrom for pedagoger og førte til endringer av prioriterte tradisjon til mer balansert samfunnsorientert variant av dialogpedagogikk og bruk av mer tilrettelagte metodiske tilnærminger i arbeid med barn.

Det brukes fortsatt samme type plan, men nye bestemmelser etter 1991 gir større handlingsfrihet for pedagoger å velge et program blant mange eksisterende, kombinere, bruke de valgte programmer mer fleksibelt og friere i praksis. Barnehager har også rett til å tilføye endringer eller skrive egne programmer i samsvar til statlige krav til dette. På det ideologiske aspektet, det ideologiske er tatt vekk og erstattet av humanistiske verdier basert på ideer fra Konvensjon. Prioritering av pedagogisk tradisjon er endret også, stengt regulerende formidlingspedagogisk retning erstattet med en samfunnsorientert variant av dialogpedagogisk retning. Det brukes fortsatt metodologisk system som sørger for samarbeid og kommunikasjon på alle

	<p>rammeplanen, samtidig perspektiver på lek og læring i formelle og uformelle lærings situasjoner er mer individorientert enn samfunnsorientert.</p>	<p>nivåer i sektor gjennom metodologiske sentre. Det typologiske programmet skrives fortsatt av kollektiv av forskere fra Institutt om Førskole utdanning og godkjennes av statlige departement, men annet enn før. Selv om program formidlet mildere pedagogikk og tar større hensyn til individuelle forutsetninger, prioriterer det fortsatt mer samfunnsorientert variant i forhold til lek, læring og undervisning.</p>
<p><u>Det politiske aspektet (Formelle forutsetninger)</u></p> <p>Rangordningen av planene, (referanser til andre overordnede dokumenter): posisjon i forhold til loven og andre overordnede dokumenter ble inspirert av, hvordan tolket "barnets beste"-prinsipp?</p> <p>Hvilken forpliktende status har hver barnehageplan i forhold til de dokumentene? Hvilke andre dokumenter eventuelt formidler deres status?</p>	<p>FNs Konvensjon om Barnets rettigheter (1991), Barnehageloven (Kunnskapsdepartement, 2005)</p> <p>Den har også referanser til andre nasjonale og internasjonale dokumenter den har fått impulser fra, blant annet til Konvensjonen 1991 og til ILO – konvensjon nr.169 om urbefolkninger.</p> <p>Den er tydelig som normativ dokument fordi den selv definerer sin status som forskrift for loven. Den innebærer at den tar utgangspunkt i Loven for barnehage 2005. Som forskrift for loven har den generell og politisk språk. Rammeplanen 2006 er eneste forpliktende nasjonalt dokument for barnehagevirksomhet som gir forpliktende ramme for barnehagene gjennom sine mer generelle retningslinjer enn russiske programmer. Rammeplanens formål er også formidlet i Barnehageloven (2005) der det definert rammeplanens status og generelle retningslinjer som planen tar utgangspunkt i som forskrift for den. På den måten den forskriften utdyper generelle intensjoner som formidlet i Barnehageloven 2005.</p>	<p>Konsepsjon om førskoleutdanning (Davidov, 1989), Loven "Om utdanning" (1991), typologisk bestemmelse om førskole utdanningsinstitusjon 1995, metodisk brev fra 24.04.95 "Anbefalinger til ekspertise om utdannings programmer for barnehage i RF".</p> <p>Program refererer til egen nasjonal Konsepsjon om førskoleutdanning. Den russiske Konsepsjonen er både formidler nye holdninger om barn og gir retningslinjer for å utforme flere nye alternative programmer som kan velges fritt i forhold til hver barnehages behov.</p> <p>Programmet er ikke så tydelig på de formelle punktene. Dets og andres alternative programmer status er definert i andre overordnede dokumenter for barnehage som Typologisk bestemmelse (1995). Den fastsetter og forplikter barnehagene å velge et eller flere programmer blant mange eksisterende programmer eller skrive egne i henhold med statlige standarder om detter. Det må de gjøre i en komité der de skal drøfte alle fordeler og ulemper ved dets valg. Bestemmelse gir status til program som et av mange programmer å ta utgangspunkt i med mulighet å tilføye endringer og tilpasse til egne forutsetninger. Det valgte programmet blir først forpliktende når barnehagen velger å bruke det.</p>
<p><u>Plan som politisk tekstdokument</u></p> <p>Utgivelsesinstitusjon og utformingsprosess</p> <p>Hvordan utformingsmåten har påvirket språkformuleringer?</p> <p>Hvilken detaljeringsgrad i språkformuleringer er i hvert plan?</p>	<p>Rammeplan 2006 er utgitt av arbeidsgruppe fra Kunnskapsdepartement som fikk oppdrag å utforme planen med utgangspunkt og som forskrift for Barnehageloven 2005.</p> <p>Planen ble utformet gjennom forhandlingsprosess og kan sees som konsensus tekst med generelle formuleringer. Menneske i Komité som utgitt rammeplanen gjennom flere høringsrunder brukte slike pluralistiske formuleringer for at de i flertall skulle bli enige for å vedta planen. Det skjuler uenighet ved tolkning av det</p>	<p>Typologiske program av skrevet av et kollektiv av forskere og professorer i Institutt for Førskoleutdanning og er godkjent av Departement for utdanning og vitenskap i 2006.</p> <p>Programmet ble utformet gjennom vitenskapelige diskusjoner og kan sees som metodisk praksisrettet dokument. Forskere i Instituttet for førskole utdanning tok utgangspunkt i konkrete forsknings resultater og det vitenskapelige grunnlaget om barns</p>

<p>Hvilke ulike forutsetninger for tolkning av planene setter det for min analyse av synene på barn i hvert plan?</p> <p>Hvilke tolkningsmuligheter for forståelse av helhetlige tilnæringer på barn formidler begge planene gjennom deres språkformuleringer?</p> <p><u>Plan som institusjonell tekst:</u></p> <p>Hvordan pedagogisk innhold, mål og arbeidsmåter tilpasset i planene til barnehageperspektiv</p> <p>Hvordan barnehagekoden brukt generelt sett gjennom språkets detaljeringsgrad?</p> <p>Hvordan barnehagekoden er brukt konkret gjennom målsetninger, innholdsbeskrivelser eller arbeidsmåter?</p>	<p>generelle språket for å konkretisere innholdet for å realisere det. Konflikter vises på først på lavere beslutningsnivåer og fører at planen blir ofte ulikt tolket og realisert.</p> <p>Den politiske utformingsprosessen og bruk av fine, generelle formuleringer i formidling av målene, det pedagogiske innholdet og bruk av arbeidsmåter krever større kompetanse både for meg og for førskolelærere for å tolke hvilke pedagogiske tradisjoner, forskningsbaserte grunnlag og tilnæringer i bruk av lek som var prioritert.</p> <p>De generelle begrepene kan bli forstått ulikt fordi de formidler helhetlige tilnæringer om barn som må tolkes i forhold til kravet til den didaktiske kompetansen og relasjonstenkningsmodell som rammeplanen forutsetter. Det er sammenheng mellom prioritering av åpen og fleksibel didaktisk modell og bruk av pluralistiske formuleringer som forutsetter vid didaktisk kompetanse å tolke og konkretisere dem i praksis.</p> <p>Rammeplanen formidler innhold i hver didaktisk kategori med generelt språk, men samtidig formulerer direkte sitt helhetlige syn på barn, deres barndom og oppdragelsesmål.</p> <p>Rammeplanen formidler mer generelt målene, innholdet og bruk av lek som arbeidsmåte. Alle de kategoriene er formidlet generelt, men med hensyn til barnas forutsetninger som er en av kategorier i relasjonstenkningsmodell. Målene formulert mer med hensyn til personlighetsutvikling enn nytteorienterte, innholdet er inndelt mer forenklet enn skolefag og kalles fagområder, planen også formidler lek og læring i formelle og uformelle læringsaktiviteter. Generelt sett prioriterer rammeplanen mer "her-og-nå" perspektiv enn framtidorientering og barnets natur framfor kulturelle faglige innholdet. Samtidig livslange læringsperspektiv er også prioritert og sikrer lettere overgang og nødvendige kompetanse for å begynne på skole. Mer konkret bruk av barnehagekode innen hver kategori viser jeg innen det substansielle området.</p>	<p>forutsetninger ble brukt for å formulere konkrete mål for hver aldersgruppe, tilpasse kulturelle innhold og finne metodisk tilnærming i organisering av deres læring. Programmet gir detaljerte anvisninger for målsetninger, innholdet, arbeidsmåter og barnas aldersmessige læreforutsetninger i hver aldersgruppe.</p> <p>Utforming av programmet av forskere i vitenskapelig institutt og deres bruk av også konkrete formuleringer i tillegg til generelle formuleringer i formidling av målene, innholdet og arbeidsmåter krever annet kompetanse både fra meg og fra førskolelærere for å tolke prioriterte tradisjoner, hensyn til landets vitenskapelige grunnlag og tilnærming om lek som var prioritert i programmet. Programmet formidler også generell tilnærming om barn, men samtidig konkretiserer det mer i forhold til hver aldersgruppe, det må også tolkes i forhold til kravet til didaktiske kompetansen og didaktiske modellen i barnehage (det metodologiske systemet) som programmet forutsetter. Det metodologiske systemet er knyttet direkte til utformingsprosess og andre punkter for å tolke hvilken helhetlig tilnærming som formidlet i programmet.</p> <p>Programmet formidler innhold i hver didaktisk kategori mer konkret, men samtidig formidler indirekte sitt syn på barn gjennom formål for barnehage om allsidige personlighets utvikling.</p> <p>Programmet formidler mer detaljert alle kategorier i didaktiske (metodologiske) modell, også barnas aldersmessige forutsetninger beskrevet innenfor hver aldersgruppe. De forutsetningene tatt hensyn til i formulering av målene innen hver erfaringsområde som også fokuserer på personlighetsutvikling enn nytteverdi av læringsprosesser, inndelig av innholdet tar utgangspunkt i barnesentret formål om allsidig utvikling og kalles oppdragelsesområder, programmet også prioriterer lek og tilpassede både formelle og uformelle læringsaktiviteter. Generelt sett det prioriterer også nåtidsorientering og fokus på barnets naturlige behov framfor faglige innhold, men også forberedelse til skole et viktig område i program som viser til prioritering av livslange lærings perspektiv i tilrettelegging av læring for førskolebarn. Mer konkret om bruk av barnehagekode innen hver kategori</p>
---	---	--

		drøfter jeg i neste punkter i tabell
<p><u>Plan som styringsinstrument:</u></p> <p>Hvilke politiske og ideologiske funksjoner har hver barnehageplan innen deres egne sosiopolitiske barnehage kontekstene?</p>	<p>De er begge politiske normative styringsdokumenter utgitt av statlige organisasjoner eller departementene. De er nasjonale dokumenter for å regulere og styre barnehagevirksomhet i sine land. De har til formål å regulere og styre barnehagens virksomhet gjennom sin ramme, men deres språkformuleringer styrer ulikt. De fleste politiske styringsdokumentene formidler, informerer, avpeiler deres verdigrunnlag og pedagogiske grunnsyn på elever eller barn indirekte og gir forpliktende ramme for pedagoger med vis tolkningsfrihet. Deres politiske funksjoner handler om styring og regulering av barnehagesektor gjennom rammene og formidling av handlingsrom, derimot ideologiske funksjoner handler om hvordan de legitimerer og avspeiler landets grunnsyn eller gjeldende pedagogiske tradisjonen (Øzerk, 2006).</p>	
<p><u>Politiske funksjoner</u></p> <p>Hvilken styringsgrad forutsetter hver barnehageplan gjennom den type den er utformet som? Hvilke tolkningsmuligheter og begrensninger i forhold til krav til pedagogens kompetanse som den type plan forutsetter?</p>	<p>Rammeplan en den type plan som styrer og regulerer barnehagesektor indirekte ved å gi retningslinjer og forpliktende ramme for personalet og barnehageeiere, samtidig det er eneste nasjonal forpliktende dokument for barnehage. Den kort presiserer og konkretiserer barnehagens mandat, verdigrunnlag og forpliktelser alle aktører i barnehage må forholde seg til. Forutsetter mye lokal frihet på lavere beslutningsnivåer og gir større handlingsrom for pedagoger innefor den rammen og setter krav til vide, helhetlige didaktiske kompetansen. Rammeplanen også formidler generelle prinsipper for å tolke, planlegge og vurdere virksomhet.</p>	<p>Programmet som type plan slik jeg redegjort før styrer og regulerer barnehagevirksomhet mer direkte ved å informere detaljert om både generelle og konkrete mål, temaer innen innholdsområder og om anbefalinger for tilrettelegging av arbeidsmåter og temaer. Det er andre bestemmelser som styrer overordnet hvordan flere valgfrie programmer skal vurderes og brukes av barnehage personalet, samtidig hvor stor handlingsrom og forpliktelse de gir for pedagoger. Tross at den programtype forutsetter mindre frihet på lavere beslutningsnivåer og mindre tolkningsfrihet innen gitte rammer, er det handlingsrommet større enn det sees først på grunn av andre bestemmelser tillater frihet å velge, kombinere, tilpasse og skrive egne programmer ut fra statlige standarder. Selve programmet er ikke like tydelig på de formelle momentene som dets status, mandat, politiske forpliktelser. De andre overordnede dokumenter (politiske og didaktiske) formidler også kravet til didaktiske kompetanse og prinsipper for å velge, kombinere, tilpasse og planlegge ut fra mangfoldige forslag i programmer.</p>
<p><u>Ideologiske funksjoner</u></p> <p>Hvilke funksjoner har hver barnehageplan i formidling og gjenspeiling av det pedagogiske grunnsynet? Ut fra hvilken sammenheng eller kan man tolke hvilken pedagogisk tradisjon er prioritert når det formildet indirekte i formell læreplan?</p>	<p>Som utdanningspolitisk styringsinstrument formidler og legitimerer den indirekte og generelt om hvilken pedagogisk tradisjon, forsknings grunnlag og tilnærming til lek den prioriterer. Det kan man tolke ut fra den relasjonstenknings didaktisk modell og generelle verdier om barn og deres læringsprosesser. Det er sammenheng mellom valg av didaktiske modell og krav til didaktiske kompetanse som jeg drøfter senere innen det teknisk-profesjonelle området. Det knyttet også til at rammeplanen legitimerer og skriftliggjør den muntlige gjeldende tradisjon (eller variant innen den). Rammeplanen med sin autoritære status legitimerer den personorienterte varianten av dialogpedagogiske tradisjonen og danningsteoretiske didaktiske tradisjonen innen den som handler om likeverdige</p>	<p>Programmet som mer praksisrettet didaktisk styringsinstrument enn formell styringsdokument, formidler allikevel ikke konkret hvilken tradisjon og tilnærming til lek det prioriterer, men gjennom det metodologiske systemet (modell) og dets nærhet til det vitenskapelige grunnlaget, også russiske Konsepsjon, kan jeg tolke det. Programmet og Konsepsjon og andre lignende dokumenter avspeiler og legitimerer den samfunnsorientert variant av dialogpedagogikk og fornyelse av den metodologiske, didaktiske tenkingen i landet. Den varianten av dialogpedagogikk er formildet indirekte, den er mer utdypet i Konsepsjon gjennom to modeller for samhandling mellom barn og voksne og handler om likeverdige samspillformer mellom barn og pedagoger, men med større fokus på førskolelærernes intensjon å</p>

	<p>samspill eller dialog mellom barn og voksne som i sin tur forutsetter at pedagog må ha handlingsfrihet og vid kompetanse for å nå det i praksis.</p>	<p>formidle samfunnsverdier og nyttig kunnskap. Krav til den didaktiske kompetansen i den sammenheng drøfter jeg også senere innen det teknisk-profesjonelle området.</p>
<p><u>Det ideologiske aspektet</u></p> <p>Hvor i planen og hvordan det ideologiske grunnlaget eller pedagogiske grunnsyn er formidlet?</p> <p>Hvordan og hvilke begrepene av modning, utvikling, læring, oppdragelse, omsorg, lek er formidlet innen det pedagogiske grunnlaget?</p> <p>Hvor direkte eller indirekte både tradisjonsbundet og forskningsbaserte kunnskap er formidlet i hver barnehageplan?</p> <p>Hvordan begge typer "kunnskap" er prioritert i formidling av syn på barn og barndom? Hvordan begge typer kunnskap ble fornyet i forhold til livslange perspektiv?</p>	<p>Det pedagogiske grunnsyn er formidlet i den generelle delen i rammeplanen i kapittel en om barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Dette er formidlet med fine generelle begreper og formuleringer i forhold til barnehagens verdigrunnlag, livslange lærings perspektiv og det helhetlige synet på barn og barndom som livsfase med egen verdi. Planen beskriver poetisk betydning av samspill i lek, læring, omsorg og oppdragelse i førskolealder gjennom hverdagslige aktiviteter, samvær, lek og strukturerte aktiviteter.</p> <p>Både gjeldende barnehagetradisjon og vitenskapelig grunnlag formidlet indirekte.</p> <p>Muligens tradisjonsbundet kunnskap er litt mer vektlagt enn forskningsbaserte på grunn av det er mindre tydelig referanser til det. Den tradisjonelle vekstpedagogiske barnehagetradisjonen var endret til en variant innen dialogpedagogikk for å tilrettelegge læring på mer optimalt i forhold til skoleforberedelse. Bruk av frie lek balanseres i fornyet tradisjon med bruk av formelle læringsaktiviteter i helhetlig læringsperspektiv. Den tradisjonen førte til mer aktiv voksnes rolle og mer likeverdige dialog og samspill i samhandling med voksne.</p>	<p>Det pedagogiske grunnsynet er formidlet i innledende kapittel indirekte. Det refereres til russiske Konsepsjon om Førskoleutdannelse der de perspektivene utdypes i forhold til begreper som: oppdragelse, læring, utvikling. Formålet eller barnehagens samfunnsoppgave som formidlet i programmet har sammenheng med indirekte formidling av grunnsynet om barn gjennom mål om allsidige utviklingen. Det utdypes i programmet ved å presentere konkret hvordan områder for det skal realiseres gjennom organisering av pedagogisk prosess for hele førskole periode. Fokus på de didaktiske momentene og tilpassning til ulike aldre. Program også formidler begge typer kunnskap indirekte, men mer konkret den forskningsbaserte gjennom å redegjøre for aldersmessige forutsetninger for hver aldersgruppe.</p> <p>Det er mer tydelig at det forskningsbasert kunnskap (vitenskapelig grunnlag) er mer prioritert. Det vises gjennom tett tilknytning mellom forskningsresultater og utarbeidelse av det metodologiske systemet som også ble fornyet i forhold til samtids kontekst gjennom hensyn til livslange læringsperspektiv. Konvensjonens ratifisering førte til endringer av formidlings pedagogisk retning i tradisjonsbundet kunnskap til samfunnsorientert variant av dialog pedagogisk tradisjon, mer fokus på akseptering av barndoms verdi og bedre balanse mellom bruk av formelle og uformelle samhandlingsformer i samspill mellom barn og pedagoger.</p>
<p><u>Tradisjonsbundet kunnskap</u></p> <p>Hvilke pedagogiske tradisjoner eller varianter innen dem som var prioritert innen den gjeldende barnehagetradisjonen som gjenspeiles i hver av planene? Hvilke tradisjoner var prioritert før 1989?</p> <p>Hvilke endringer i prioritering av pedagogiske barnehagetradisjonen skjedde etter 1989 når FN Konvensjon var ratifisert?</p>	<p>Vekstpedagogisk retning var prioritert før 1990 og den tradisjonen var basert på Frøbels ideer om bruk av frie leken og lite direkte påvirkning fra førskolelærer i barns oppvekst. Bruk av fri lek som barnas egen aktivitet og voksnes passive organiserende rolle i forhold til det viser det de elementene fra vekstpedagogikk som var prioritert før 1989.</p> <p>Den nye rammeplanen formidler indirekte en personlighets variant av dialog pedagogikk og kritisk didaktisk tradisjon. Det grunnsynet er fortsatt preget av vekstpedagogisk tenkning om barns lek, men samtidig bruk av leken tar</p>	<p>Formidlingspedagogikk med fokus på formidling av store mengder av kunnskaper, holdninger, ferdigheter var prioritert i sovjetiske Russland. Den prioriteringer vises tydelig i bruk av zanatia (undervisningsaktiviteter), detaljerte mål for mengde av kunnskap som skulle formidles og lite fokus for barnas samspill i frie leken.</p> <p>Det nye programmet formidler indirekte en samfunnsorientert variant av dialog pedagogisk retning og kritisk didaktisk tradisjon. Det grunnsynet er fortsatt preget litt av formidlingspedagogisk mål-middel tenkning, men mye friere styring gjennom</p>

<p>Hvilke didaktiske tradisjoner og didaktiske modeller er prioritert innen den gjeldende landets barnehagetradisjon?</p>	<p>utgangspunkt i nyere holdninger om barn som kompetente aktører i egen læring. Barndom sees som fase med egen verdi.</p> <p>Didaktisk relasjonsteknings modell. Alle kategorier i den skal sees i forhold til hverandre. Lite konkrete innholds beskrivelser med temaer og emner, mye overlates til pedagogens evne å konkretisere dette. Denne tenkningen bærer preg av friere vekst pedagogisk tenkning der pedagogens rolle er passiv og fokus er å tilrettelegge utviklende miljø, men lite formelle lærings aktiviteter. Voksnes observerende og passive rolle er blitt mer aktiv. I tillegg til den frie leken, brukes også formelle aktiviteter med hensyn til barnas aldersmessige læreforutsetninger.</p>	<p>mål og mer fokus til barnas frie lek og samspill. Formidling av nyttig kunnskap balanseres nå mer med fokus på varierte samspills former og gis mer tid til barnas frie lek. De fungerende læringsprinsipper for førskolebarn er tilpasset i forhold til fornyet barnehagesystem.</p> <p>Metodologiske systemet som var utviklet på bakgrunn av vitenskapelig grunnlag. Systemet baseres på ideer fra formidlings pedagogisk tenkning, men er nå mer tilpasset og endret mot mindre aktiv pedagogens rolle og ved å redusere mengde av innholdet.</p>
<p><u>Forskningsbasert kunnskap</u></p> <p>Hvilken forskningsbasert kunnskaps grunnlag om barns aldersmessige forutsetninger ligger til grunn for bruk av barnehagekoden?</p> <p>Hvordan er inndeling til ulike aldersgrupper ut fra landets vitenskapelige grunnlag om barns forutsetninger i ulike grupper ut fra periodedelig av barndomsperiode? Gis det mål, innhold og metoder for hver aldersgruppe?</p>	<p>Utviklingspsykologisk forskning om barns aldersmessige forutsetninger og behov. Den gir generell informasjon og innsikt i utviklingens gang, dynamikk og alderstypiske trekk på ulike områder, hva virker inn på barns utvikling, men fokus i den forskningen var på barnas behov enn på praktiske tilnærminger for å tilrettelegge for barnetilpassede læringsaktiviteter. Det vises i prioritering av vekstpedagogikk.</p> <p>Vitenskapelige eller forskningsbaserte kunnskap om barns forutsetninger inngår i pedagogenes vide og helhetlige didaktiske forutsetninger, det innebærer at pedagog kjenner til de forutsetningene i ulike aldre. Derfor gir selve rammeplanen bare generelle mål innen hver erfaringsområde generelt sett for hele barndomsperiode og forutsetter at pedagoger kan konkretisere dem og tilpasse til barn i ulike aldre. Rammeplanen presenterer heller ikke inndeling i ulike aldersgrupper, men i praksis vanligvis inndeles det til to-tre avdelinger der barna i ulike aldre er sammen og lærer i samspill mellom hverandre.</p>	<p>Utviklingspsykologisk forskning om barns forutsetninger fra Førskole institutt er brukt for å finne denne vitenskapelige grunnlaget. Forskere i instituttet har beskrevet alderstrekk hos barn i ulike aldersgrupper. De typiske utviklings trekk og forutsetninger for læring ligger til grunn for inndeling i aldersgrupper. Program er strukturert ut de fra gruppene. Mål, innhold og arbeidsmåter gitt til hver aldersgruppe. Det er 7 kapitler et per hvert år fra 0 til 7 år.</p> <p>Det vitenskapelige grunnlaget om barns aldersmessige forutsetninger er tett knyttet til det metodologiske systemet og basert på forskningsresultater om periodeoppdeling av barndom til flere perioder med ulike forutsetninger for læring. Konkrete beskrivelser av forutsetninger i ulike aldre er både konkret presentert i programmet innen hver aldersgruppe (en gruppe per år), inngår i pedagogens didaktiske kompetanse og tar utgangspunkt i det metodologiske systemet. Det er mer tydelig referanser i selve planene til i det vitenskapelige grunnlaget om barnas aldersmessige læreforutsetninger og den didaktiske modellen for barnehage. Det er også samsvar mellom de ulike aldersgrupper og beskrivelser om aldersforutsetninger i hver av dem.</p>
<p><u>Det teknisk-profesjonelle området</u></p> <p><u>Plan som forslag</u></p> <p>Hvordan perspektiv på plan som forslag er relevant i forhold til type plan og handlingsrom som hver barnehageplan har gitt for pedagoger? Hvilken didaktisk</p>	<p>Språket i rammeplanen, dens autoritativ forpliktende status gir den rammen som arbeid i praksis skal foregå. Den rammen er handlingsrom der førskolelærere skal tolke og realisere planen. Når språket er generelt gir det stor tolkningsfrihet til å forstå og realisere ut fra egne tolkninger. Rammeplanen gir større handlingsrom og regulerer barnehagevirksomhet gjennom</p>	<p>Språket i programmet er mer konkret og rettet mot praktisk planlegging. Programmet for barnehage i Russland gir mindre tolkningsvariasjoner, men også viss frihet å velge fra forslag med temaet og emner barn må gå gjennom i løpet av året. Programmet gir mindre frihet til å tolke de generelle målene og regulerer virksomhet gjennom detaljerte beskrivelser og</p>

<p>kompetanse og tolkningsmuligheter forutsetter den type plan?</p> <p>Hvordan forskningsbasert kunnskap brukt i forhold til tilpassning av de ulike didaktiske tenkningsmodeller til barnehagevirksomhet som prioritert i hver barnehageplan?</p>	<p>generelle retningslinjer, den forutsetter helhetlig kompetanse å tolke, planlegge og realisere dem, ofte det blir tolket ulikt og realisert på ulike måter i hver konkret barnehage. Den gir bare generelle mål for innhold og anbefaling av formelle og uformelle læringssituasjoner. Det gir en retning, men gir samtidig stort handlingsrom for personalet i hver barnehage til å utforme sine mål i samarbeid med barn. den vide didaktiske kompetansen som handler om yrkes frihet og mulighet til å tolke planen ut fra vide rammer, retningslinjer og abstrakte begreper på lokal nivå. Dette har også klar sammenheng med landets sosiopolitiske kontekst og landets barnehage tradisjon.</p> <p>Kunnskap om barnas forutsetninger inngår i pedagogens didaktiske kompetanse, barnas læreforutsetninger er også en av kategorier i den relasjons tenkningsmodellen (Lieberg, 1978). Den modellen er tilpasset til barnehage virksomhet gjennom kategori menneskelige barnas forutsetninger.</p>	<p>formuleringer av mål, innhold, arbeidsmåter, men samtidig forutsetter helhetlig kompetanse for å kombinere anbefalte mål og innhold i deres planleggingsarbeid. Det gis mange både generelle og konkrete mål, temaer til innhold, anbefalinger for arbeidsmåter og temaer. Programmets detaljeringsgrad viser til større konkretisering av målene som er skrevet til hvert område og hver aldersgruppe. Tolkningsrommet er mindre, men mer konkret og håndterlig for praksisarbeid. Selv om det kanskje ikke gir like stor mulighet til å bruke sin tolkningskreativitet for å forstå hvordan rammeplanen vil bli tolket og brukt.</p> <p>Kunnskap om barnas aldersmessige forutsetninger var brukt direkte i utvikling av det metodologiske systemet. Det er en variant av mål-middel modell som i utgangspunkt styrer gjennom detaljerte målsetninger. Det metodologiske systemet er i utgangspunkt barnehagemodell, men den bruker ikke begrep didaktiske forutsetninger like direkte som relasjons tenkningsmodell (Sjøberg, 1978).</p>
<p><u>Det substansielle området</u></p> <p>Hvilket syn på barn formidles i hver barnehageplan generelt sett og hvordan utdypes dette med hensyn til barnas læreforutsetninger og i forhold til livslange læringsperspektiv og barnehageperspektiv?</p> <p>Gis formuleringer for syn på barn direkte eller indirekte?</p>	<p>Rammeplanen tar utgangspunkt i helhetlig syn på barn, den ser på barn som aktive, utforskende og kontaktsøkende aktører i eget lærings- og utviklingsprosess. Det betyr at barns utvikling sees som et dynamisk og tett samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til eget og andres læring. Samspill med andre mennesker er av avgjørende for barnas utkling og læring (KD, 2006:12). Det synet uttrykkes direkte, men generelt med fine ord.</p> <p>Intensjon om den helhetlige tilnærming til barn vanskelig å tolke entydig uten å ta hensyn til didaktiske modeller og teoretiske kunnskap om barns forutsetninger som konkretiserer mer hva den helhetlige tilnærming innebærer.</p> <p>Helhetlige synet bærer tydelig preg av livslange læringstenkning. Formålet med det er å sikre barnets allsidige personlighetsutvikling ut fra barnas individuelle og aldersmessige forutsetninger, men også tilrettelegge læringsaktiviteter og forberede barn til skole gjennom å sikre at de tilegnet seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger de vil har behov for der.</p>	<p>Programmet tar utgangspunkt i humanistiske syn på barn, men formidler det indirekte gjennom sitt formål om allsidig utvikling. Det målet er også formidlet i russiske Konsepsjon om førskoleutdannelse der det knyttet til nye tendenser om humanisering av mal og innhold som kan bli tolket og forstått som humanistiske syn på barn eller også helhetlige syn som i norske rammeplanen, på grunn av allsidig og helhetlig er generelle ordsynonymer som må bli konkretisert og kan bli forstått likt. Det humanistiske synet om barn er uttrykt indirekte, men områder innen den allsidige utviklingen er bedre begrunnet og lettere å tolke slik det er uttrykt i programmet.</p> <p>Målet om allsidig utvikling og indirekte formidlet humanistiske syn på barn bærer også preg av livslange læringsperspektiv og innebærer intensjon om å sikre beste barndoms opplevelser, også å forberede barna til livet i samfunn gjennom å gi nødvendige ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å sikre lettere overgang til neste utdanningstrinn – skole. Det humanistiske synet om barn uttrykkes indirekte, men områder for den allsidige utviklingen er bedre begrunnet og lettere å tolke slik det er uttrykt i skrevne teksten.</p>

<p><u>(Menneskelige) barnas aldersmessige forutsetninger</u></p> <p>Hvordan didaktisk kategori barnas forutsetninger var brukt for å tilpasse didaktisk modell for barnehage?</p> <p>Hvor mye kategori barnas forutsetninger er vektlagt i hver didaktisk modell for barnehage i forhold til deres bruk av barnehagekode?</p> <p>Hvilken forskningsbasert kunnskap om barns aldersmessige forutsetninger har påvirket bruk av barnehagekode generelt sett innen didaktiske modell og hver didaktisk kategori enkeltvis?</p> <p>Hvordan er inndeling til ulike aldersgrupper ut fra landets vitenskapelige grunnlag om barns forutsetninger i ulike grupper ut fra periodedelig av barndomsperiode? Gis det mål, innhold og metoder for hver aldersgruppe?</p>	<p>Didaktiske forutsetninger er en av kategorier i relasjonstenkningsmodell og har gjort andre kategorier i modellen mer barnevennlige. På den måten er det den kategori som var primært brukt for å tilpasse opprinnelige skolemodell gjennom hensyn til norske vitenskapelig grunnlag om barnas forutsetninger.</p> <p>I den norske relasjonstenkning didaktiske modellen er teoretisk sett alle kategorier likeverdige, men i praksis vektlegging mellom dem er avhengig av konkrete, praktiske forutsetninger. Rammeplanen bruker barnehagekode generelt gjennom alle andre kategorier i modellen, men mest direkte gjennom å inndele innholdet i fagområder som forenkling av skolefag og tilpasse det til barnas læreforutsetninger i førskolealder og forberede samtidig til skole på den måten.</p> <p>Ut fra hensyn til vitenskapelige grunnlag om barnas forutsetninger, er innhold inndelt som forenkling av skolefag, målene er mer personlighetsorienterte enn fagorienterte, arbeidsmåter (lek) er mer uformelle og mindre styrt av førskolelærer.</p> <p>Vitenskapelige eller forskningsbaserte kunnskap om barns forutsetninger inngår i pedagogenes vide og helhetlige didaktiske forutsetninger, det innebærer at pedagog kjenner til de forutsetningene i ulike aldre. Derfor gir selve rammeplanen generelle mål innen hver erfaringsområde generelt sett for hele barndomsperiode og forutsetter at pedagoger kan konkretisere dem og tilpasse til barn i ulike aldre. Rammeplanen presenterer heller ikke inndeling i ulike aldersgrupper, men i praksis vanligvis inndeles det til to-tre avdelinger der barna i ulike aldre er sammen og lærer i samspill mellom hverandre.</p>	<p>Metodologisk system var opprinnelig utviklet av forskere som skriver selve program og derfor er det barnehageorientert i utgangspunkt. Selv om didaktisk kategori barnas forutsetninger ikke er kalt direkte med det begrep, som i norske modell, ligger de forutsetningene til grunn for tilpassning av andre kategorier til barnehagesammenheng.</p> <p>Alle kategorier også henger sammen i den fornyet opprinnelige mål-middel modell og er generelt preget av barnehagekode, men mest direkte kode brukt gjennom kategorier innhold og mål. Den inndelingen av innholdet til oppdragelsesområder er basert på formål om allsidig og vitenskapelige grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger. <u>Her</u> bruk av barnehagekode er mer direkte i forhold til barnas forutsetninger og vitenskapelig forskning om dem. Denne er også brukt hensiktsmessig i forhold til livslange læringsperspektiv.</p> <p>Programmet bruker barnehagekoden generelt sett gjennom flere kategorier: inndeling i de erfaringsområdene er mer basert på mål for allsidig utvikling enn skolefag, målsetninger er mer personlighetsorienterte enn fagorienterte, arbeidsmåter er mindre formelt organiserte.</p> <p>Vitenskapelig grunnlag er tett knyttet til det metodologiske systemet og basert på forskningsresultater om periodeoppdeling av barndom til flere perioder med ulike forutsetninger for læring. Konkrete beskrivelser av forutsetninger i ulike aldre er både konkret presentert i programmet innen hver aldersgruppe (en gruppe per år), inngår i pedagogens didaktiske kompetanse og tar utgangspunkt i det metodologiske systemet. Det er mer tydelig referanser i selve planene til i det vitenskapelige grunnlaget om barnas aldersmessige læreforutsetninger og den didaktiske modellen for barnehage. Det er også samsvar mellom de ulike aldersgrupper og beskrivelser om aldersforutsetninger i hver av dem.</p>
<p><u>Målformuleringer</u></p> <p>Hva er formål for barnehage (overordnet mål) og hvordan det formulert i forhold til barnehage-</p>	<p>Begge formål uttrykker helhetlig tilnærming på barn og deres barndom innen den livslange læringsperspektiv. Også barnehageperspektiv preget formulering av formål for barnehage i hver barnehageplan på lignende måte. Begge formål formulerte med fokus på personlighetsutvikling framfor fagorienterte målformuleringer. De målene er også formulert med hensyn til aldersmessige forutsetninger og formidler det i lignende grad direkte gjennom de begrepene. Det russiske program formidler også mål om å forberede til skole. De overordnede målene sees i sammenheng til syn på barn som hver barnehageplan formidler også generelt.</p>	

<p>og livslange læringsperspektiv og med hensyn til barnas aldersmessige forutsetninger?</p> <p>Hvordan er samsvar mellom overordnede mål for barnehage (formål) og delmålene for hvert erfaringsområde innen innhold?</p> <p>Hvordan de målene på ulike nivåer er formulert i forhold til hensyn til barnas forutsetninger?</p> <p>Hvor styrende er målsetninger i forhold til organisering av barnetilpassede formelle og uformelle læringsaktiviteter?</p> <p>Hvordan vektlagt kategori målsetninger i forhold til andre kategorier i hver didaktisk modell for barnehage?</p>	<p>«å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse med barnas hjem » (s. 9 Rammeplan 2006)</p> <p>Rammeplan 2006 formidler generelle mål for barnehagens virksomhet (formål) og generelle overordnede mål for de sju fagområdene generelt for hele barndomsperiode. Rammeplanen konkretiserer mindre og gir mer frihet til å tolke og konkretisere de generelle målene innen hvert fagområde for å planlegge sitt praktiske arbeid. Det gir større rom for tolkning og handlingsfrihet til å utdype de generelle målene innen gitte rammer.</p> <p>De generelle målene dekker alle sider ved arbeidet med barn i barnehage, både de mer formelle læringsaktivitetene som foregår i spesielt tilrettelagte situasjoner, uformelle og aktiviteter i hverdags situasjoner og tilretteleggingen av utviklende miljø for barnas frie lek i samspill med andre barn. Samtidig de målsetningene er ikke styrende og forutsetter helhetlige kompetanse og nye lokal frihet å organisere ulike varierte former for samspill.</p> <p>I relasjonstenknings modell er alle kategorier likeverdige teoretisk sett, men praktisk blir målsetningsarbeid prioritert. Det forutsetter vid kompetanse å konkretisere generelle mål for å kunne planlegge de ulike, varierte aktiviteter og realisere mål om den helhetlige utviklingen.</p>	<p>”å skape gode omstendigheter for fullverdig opplevelse av barnet sin barndom, forme grunnlag for basiskultur som individ, allsidig utvikling av psykiske og fysiske ferdigheter i samsvar med aldersmessige og individuelle forutsetninger, forberede barnet til livet i vår moderne samfunn” (s.6, programmet).</p> <p>Det russiske programmet formidler både generelle mål (formål for barnehage) og også generelle mål for hvert oppdragelses område og konkrete mål for hver aldersgruppe innen hvert av de områdene. På den måten er program mer detaljert, konkret og praksisrettet, men pedagog har litt mindre rom til å tolke generelle mål, samtidig mer tid til å velge og kombinere målsetninger for å planlegge ut fra mange ulike forslag om relevante målsetninger.</p> <p>Programmet styrer mer gjennom sine konkrete mål for både formelle læringsaktiviteter (zanatia), uformelle læringsaktiviteter og tilrettelegging av utviklende miljø for barnas frie lek. Program forutsetter også helhetlig kompetanse og gir mulighet å velge de mest aktuelle mål for å organisere formelle læringsaktiviteter. Voksnes rolle i organisering av varierte læringsaktiviteter er mer aktiv enn i norsk plan.</p> <p>I det fornyet metodologiske systemet er bevart mildere mål-middel tenkning, på den måte, kategori mål og metode er mer vektlagt og målsetningsarbeid er viktig i pedagogisk planlegging. Det forutsetter også vid og litt annerledes kompetanse for å realisere målene på ulike nivåer gjennom både formelle og uformelle lærings aktiviteter med barn.</p>
<p><u>Innhold</u></p> <p>1. <u>Hvordan pedagogisk innhold er inndelt i læringsområder eller emner i forhold til barnehage-, livslange læringsperspektiv og hensyn til barnas forutsetninger?</u></p> <p>Hva kalles de områdene? Hvor mange er de og hvordan inndelingen begrunnes?</p>	<p>I rammeplan er det delt i 7 fagområder, de fagområdene er sentrale i barnehagens innhold:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Kommunikasjon, språk og tekst 2 Kropp, bevegelse og helse 3 Kunst, kultur og kreativitet 4 Natur, miljø og teknikk 5 Etikk, religion og filosofi 6 Nærmiljø og samfunn 7 Antall, rom og form <p>Rammeplanen 2006 understreker at fagområdene ofte opptrer sammen for å realisere mål om helhetlig utvikling av barnet. De fagområdene er forenkling av skolefag, på den måten bruker rammeplanen barnehagekoden innen den kategorien gjennom inndeling av barnetilpassede innholdet til fagområder. Det viser at planen både tar den hensyn til</p>	<p>Innhold i program er delt i 7 oppdragelses- eller utviklingsområder for å oppnå det målet om allsidig utvikling. De hovedområdene eller retningene er:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fysisk oppdragelse 2. Intellektuell oppdragelse 3. Moralsk (etisk) oppdragelse 4. Arbeids oppdragelse 5. Estetisk oppdragelse 6. Kunstnerisk oppdragelse 7. Lek-aktiviteter, 8. Forberedelse til skolen. <p>Innholdet i de områdene skal også realiseres komplekst, inndeling begrunnes ut fra det målet om allsidige utvikling og består av de sidene ved den utviklingen. For å bli allsidig utviklet, må barn få oppdragelse og opplæring innefor flere områder som var prioritert, definert</p>

<p><i>Hensyn til periodedeling av barndom. Har det gitt innhold innen hver aldersgruppe eller generelt for hele barndoms periode?</i></p> <p><i>Hvor konkret er målsetninger gitt for å realisere innhold innen hvert av de læringsområdene?</i></p> <p><i>Hvordan det barnetilpassende innholdet skal realiseres gjennom organisering av læringsaktiviteter?</i></p> <p><i>Hvordan kategori innhold er vektlagt i forhold til andre kategorier i didaktisk modell for barnehage i hvert land?</i></p>	<p><i>aldersmessige barns forutsetninger og samtidig har intensjon å forberede barn til skole gjennom å gi innføring i skolefag som forskolelærere tilpasser med ulikt vanskelighetsgrad til ulike aldre,</i></p> <p><i>Rammeplanens innholdsbeskrivelser er svært generelle. I tolkningen av denne anbefaler rammeplanen å bruke de didaktiske forutsetningene og vide didaktiske kompetansen for sitt arbeid.</i></p> <p><i>De generelle innholdsbeskrivelser er gitt en gang for hele barndoms periode. Det forutsetter at førskolelærere har vid kompetanse innen utviklingspsykologi og kan utdype målformuleringer innen hvert fagområde for barn i ulike aldre selv.</i></p> <p><i>Dette generelle innholdet skal realiseres gjennom varierte former for samhandling mellom barn og voksne, både gjennom formelle og uformelle aktiviteter, men både innhold i hvert område og bruk av lek som arbeidsmåte er formildet generelt og må sees i forhold til krav til pedagogens didaktiske kompetanse.</i></p> <p><i>Både innholdsbeskrivelsene og målene har generell karakter. De er i overbestemmelse med hverandre i forhold til didaktiske tenkningen i landet.</i></p>	<p><i>gjennom metodologiske system som i sin tur var basert på konkrete resultater om barns aldersmessige forutsetninger og inndeling av utviklingsstadier i barndom.</i></p> <p><i>Innefor hvert av de områdene gir programmet både generelle og konkrete mål. Samtidig gitt forslag med emner, temaer, bøker, øvelser, sanger, dikt som anbefales å kombinere og bruke for å organisere varierte læringsaktiviteter i de ulike aldersgrupper.</i></p> <p><i>Temaer og vanskelighetsgrad i emner gitt konkret for hver aldersgruppe. I starten av hver aldersgruppe beskrives forutsetninger for læring i den alderen innen hvert område for oppdragelse.</i></p> <p><i>Dette mer konkret formidlet innholdet skal gjennomføres i tre typer aktiviteter: lek, undervisningsaktiviteter (zanatia) og arbeid. Zanatia oversettes som barnetilpassede formelle undervisningsaktiviteter i form av lek eller andre øvelser der voksen er aktiv i opplæring av kunnskaper og ferdigheter, de er ikke så streng organisert som skoletimer, men har mer struktur og aktiv rolle enn uformelle aktiviteter.</i></p> <p><i>Som mildere variant av mål-middel modell vektlegger metodologisk system fortsatt litt mer styring gjennom mål og metoder slik at det kulturelle innholdet skal formildes målrettet, men i den nyere varianten er relasjoner mellom kategoriene har blitt mer likeverdige og sees i større grad i forhold til hverandre. Gjennom den kategorien, formidles mange forslag for temaer og øvelser som skal realiseres i arbeid med barn.</i></p>
<p><u>Arbeidsmåter</u></p> <p><i>Hvordan er metodene eller arbeidsmåter er tilpasset til barnehagevirksomhet og barnas forutsetninger for læring?</i></p> <p><i>Hvilket voksnes påvirkende rolle i organisering av de barnetilpassede formelle og uformelle læringsaktiviteter formilder hver barnehageplan i forhold til gjeldende barnehagetradisjon?</i></p>	<p><i>Rammeplanen sier at læring skal foregå i varierte erfarings situasjoner, både formelle og uformelle. Planen mener læring også skjer i samspill mellom barn, i både barneinitierte og voksenstyrende aktiviteter. Planen gir stor handlingsrom for førskolelærere å kombinere og organisere barns aktiviteter. Ut fra helhetlig syn på barn der barn sees som kompetente aktører, førskolelærerens rolle er ofte observerende for å finne hvem som har mest behov for hjelp. I og med at alle læringsprosesser hos barn skal sees i sammenheng, er det opp til førskolelærer å velge aktiviteter i praksis. Samtidig har barn mye frihet til medbestemmelse og valg ut fra sine interesser og konteksten.</i></p> <p><i>Rammeplan bruker leken også både som</i></p>	<p><i>Programmet gir derimot mer detaljert beskrivelse for valg av metoden. Zanatia som barnetilpasset undervisningsaktivitet skal gis hver dag for en av de oppdragelses områder. Også anbefales det andre aktiviteter som lesing, samtaler, didaktiske lek, dramatisering, skapende aktiviteter som førskolelæreren skal aktivisere barn i, eventuelt innlede eller stimulere barnet til dem. Så på den måten er programmet mer styrende for valg og bruk av arbeidsmåten. Det felles for begge land er bruken av lek, men den brukes på forskjellige måter. Leken kan både være som fri aktivitet for barn som har egen verdi og som opplæringsformen tilpasset barnets alders forutsetninger. Voksnes rolle i organisering av varierte læringsaktiviteter er mer aktiv enn i norsk plan. Konsepsjon 1989</i></p>

<p><i>Hvilken teori om lek er vektlagt innen gjeldende barnehagetradisjon i hver barnehageplan? Hvilket perspektiv på lek prioriteres innen den teorien?</i></p>	<p><i>frie lek som barns egen aktivitet, læring i samspill med andre barn og sier også om formelt planlagt læring. Den gir bare generelle mål for de sju fagområder, men konkretiserer ikke for hver aldersinndelt gruppe som programmet gjør. Planen bruker begge former av lek, men grunnet dets generelle språk og korte beskrivelser av hvordan leken skal være opplæringsformen, ser det ut at her er det mer fokus på uformell læring og samspill mellom barn.</i></p>	<p><i>formidler to modeller for samhandling mellom pedagog og barn, både disiplinorientert og personlighets orientert (Konsepsjon, 1989).</i></p> <p><i>I Russland brukes begge former av den, men muligens er den organiserte og planlagte leken mer detaljert beskrevet. I og med at det er mål om å forberede til skolen og livet videre, brukes leken som barnetilpasset undervisning. Det gis temaet for den og krever mye planlegging på alle nivåer. Det anbefales også å bruke den frie leken og stimulere barn til selvstendig lek, men programmet sier ikke like mye om læring i uformelle hverdagslige situasjoner som rammeplanen gjør.</i></p>
--	--	---

7 Drøftning om ulike syn på barn, men samme intensjon

I forrige kapittel presentere jeg detaljerte resultater av min sammenligningstabell gjennom analyse av planene ut fra samme kriterier som jeg kommet fram gjennom bruk av relevante teoretiske grunnlag. I det kapitlet drøftet jeg mest relevante forskjeller og likheter mellom planene med utgangspunkt i noen av de forskjellene som var visst der. Drøftning av de forskjellene i kapittel var basert på å begrunne mest relevante momenter i forhold til den valgte problemstillingen og underproblemstillinger eller forskningsspørsmål som jeg har presentert i innledningen. Her i kapittel brukte jeg dem for å drøfte mest relevante forskjeller og likheter. I neste punkt presenterer jeg kort overordnede perspektiver som jeg bruker senere for å drøfte og sammenligne flere momenter senere i det kapitlet. I det punktet presenterer jeg også tabell som oversiktlig viser fornyelse av tradisjoner på bakgrunn av Konvensjons ratifisering og som forklarer lignende tendenser i formidling av syn på barn i de to barnehageplanene.

7.1 Overordnede perspektiver for drøftning

Som jeg har nevnt før, at her i oppgaven er hovedfokus på den formelle, skrevne plan med formål å tolke og forstå syn på barn og voksnes rolle i deres barndom. Ideer fra den etablerte tradisjonen som stammer fra idègrunnlaget og ulike beslutningsprosesser ved utforming av planene vil være relevante å drøfte i analysen om hvorfor akkurat de ideene kom til uttrykk i formelle planen slik de ble formidlet og hva ligger til grunn til de ”sammensatte” formuleringene.

Hovedformål i oppgaven var å tolke samfunns syn på barns oppdragelse og opplæring i barnehage slik det er formidlet i de to plandokumentene for barnehage. Samtidig det formidlede synet på barn slik jeg har tolket det ut fra politiske dokumenter viser kun til samfunnets grunnsyn eller idègrunnlag, men ikke til hvordan selve barna virkelige opplever realisering av de gode intensjoner og helhetlige tilnærminger om dem. Allikevel er det nyttig å tolke uttrykk om syn på barn og barndom fra formelle dokumentene på deres samfunnsmessig beslutningsnivå for å bli bevisst på hvordan personalets tolkningsmuligheter av de uttrykk ved syn på barn kan påvirke dem det gjelder: konkrete barn og hvilken pedagogens rolle forutsetter målrealisering av de synene på barn. Det er de generelle intensjoner om hvilke barn samfunn vil ha som er formidlet i de sosiopolitiske dokumentene på det formelle nivået som var analysert og sammenlignet. Hovedsakelig gikk analysen ut på å tolke hva legger planene i generelle og indirekte uttrykk: helhetlig syn på barn i Norge mot humanistiske syn på barn i Russland. For å tolke de generelle formuleringer i min komparative analyse, brukte jeg, som jeg har nevnt, både de generelle læreplanperspektivene og de didaktiske perspektivene, og kombinerte dem i helhets- og delanalyse.

De læreplanteoretiske perspektivene var relevante for å forstå forutsetninger for hvordan politiske dokumenter formidler deres syn innen landets sosiopolitiske kontekst og også for å ta hensyn til deres status, funksjoner og utformingsmåte. De didaktiske perspektivene var mer relevant for å kunne forstå og analysere beskrivelser innenfor didaktiske kategoriene som er substansielle elementer i fleste planer. For å tolke hvilke helhetlige tilnærminger de generelle og ”poetiske” formuleringene innebærer, var det også nyttig å ta utgangspunkt i didaktiske modeller, allmenkjente pedagogiske teorier og samtidig relevante samfunns perspektiver innen feltet. Alle de momentene var tilpasset til min analysekontekst ut fra den formulerte problemstillingen og gjennom å ta utgangspunkt i Goodlads teori for å velge kriterier for analyse i til mitt analyseskjema.

Ovenfor i tabell 1 har jeg analysert begge barnehageplanene ut fra de kriteriene og spørsmål innen dem som jeg kommet fram i de teoretiske kapitlene. Videre her drøfter jeg de forskjellene og likhetene med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og tidligere presentert teori. Jeg har brukt både læreplanteoretiske overordnede og didaktiske underordnede perspektivene, samtidig støttet meg til Goodlads begreper for å strukturere analysen. Gjennom denne egen definert analyseramme har jeg kommet fram til spennende resultater som er kun gyldige innen samme analyse perspektiver og denne rammen. De teoretiske resultatene var i stor grad preget av institusjonelle eller barnehage perspektivet. Det førte til annet perspektiv som begge planene fremhever på litt ulike måter takket være FN Konvensjonen preget flere enn de to lands barnehage kontekster. Dette livslange læringsperspektivet var et viktig overordnet perspektiv for tolkning av formidling av begge synene på barn og sees i forhold til tradisjon og fornyelse perspektiv på grunn av begge barnehageplanene har endret prioritering i formidling av deres grunnsyn etter ratifisering av Konvensjonen på 1990-tallet.

Perspektiv på barndom som livsperiode med egen verdi på en måte peker mot å ta være på barndoms periode, men samtidig om å tilrettelegge læring og oppdragelse gjennom målrettet og hensiktsmessig påvirkning for å oppdra til selvstendighet. Begge planene på ulik måte prøver å balansere mellom sin aktiv styrende rolle i oppdragelsen og gradvis slippe grenser for denne styringen ettersom barnet har lært de nødvendige normer og kunnskaper. Forberedelse for livet gjennom strukturerte læringsaktiviteter er også en del av voksnes intensjon for å hjelpe barn sosialisere og bli en del av samfunn. Ut fra hovedintensjon om livslange læring, er målsetninger formulert med litt ulike generelle begreper, men begge formuleringer handler om lignende intensjon: å sikre helhetlig læring og å fremme allsidig personlighets utvikling. På den måten begge uttrykk om syn på barn er gitt indirekte i planene og handler om lignende helhetlige tilnærminger til barns utvikling med hensyn til samme prinsippet om å ”sikre barnets beste”, konkrete forskjeller i formuleringer forklares eventuelt ut fra ulike tolkningskontekster og ulike språk det formidlet.

Ut fra den oppfatning, var det enda mer spennende å finne de konkrete forskjellene mellom planens formidling av lignende helhetlige tilnæringer på barn som formidlet med fine og ”sammensatte” formuleringer om dette på sitt formelle nivå. De konkrete forskjellene er mer synlige på lavere beslutningsnivåer, men også på det nivå er det noe lignende tendenser i forbindelse med pedagogens holdninger om barn og bruk av åpne og fleksible didaktiske modeller som forutsetter vid didaktisk kompetanse innen stor handlingsrom for tokning av planene, ikke bare av meg som forsker, men også førskolelære. De lignende tendensene forklares, som jeg her nevnt før, ratifisering og påvirkning av Konvensjonen på dokumenter som berører barn. I den sammenheng var tradisjons- og fornyelses perspektiv relevant for drøftning av konkrete forskjeller. I analysetablellen i forrige kapitel, har jeg presentert kort hvilke endringer i prioriteringer av tradisjoner og forskningsfokus skjedde etter 1990. Videre i tabell 3 utdyper jeg de momentene ved fornyelse av barnehagesystem generelt sett, av ideologiske prioriteringer, av didaktiske modeller og pedagogens rolle i tilrettelegging av læring.

Tabell 3 Oversikttabell om tradisjon og fornyelse hos de to land barnehagekontekster

Kategori fra skjema	Før 1989		Etter 1989	
	Russland	Norge	Russland	Norge
Pedagogiske tradisjonen i landet	Formidlingspedagogisk retning	Vekstpedagogisk retning	Samfunnsorientert variant av dialogpedagogikk	Personorientert variant av dialogpedagogikk
Holdninger om barns aldersmessige forutsetninger (ut fra både tradisjoner og vitenskapelige grunnlag)	I formidlingspedagogikk som var prioritert grunnsyn at barna var sett på som formbare subjekter. Fokus var på formidling av kunnskap gjennom aktiv pedagog rolle for å bli selvstendige individer.	I vekstpedagogisk tradisjonen dominerte grunnsyn om barn som individer som har iboende potensial å lære i sitt eget tempo det de har behov for. Fokus var på å ikke blande seg i deres lek og la de vokse fritt i samspill mellom hverandre.	I nyere variant av samfunnsorientert dialogpedagogikk grunnsyn på barn er mer balansert, barna sees på som aktive deltakere i læringsprosess, men samtidig også tilrettelegges for aktiv dialog mellom barn og pedagog, allikevel samfunnsverdier er fortsatt viktig for å bli selvstendig individ	I nyere variant av personorientert dialogpedagogikk går ny grunnsyn på at barna sees som aktive, kontaktsøkende individer som lærer gjennom dialog og likeverdig samspill med pedagog som nå har mer aktiv rolle i deres læringsprosess.
Forsknings basert kunnskap	Ut fra russisk førskole Institutt på 1960-tallet, fokus på periodedelig av barndom, tilrettelegging ut fra konkrete data om aldermessige forutsetninger, den vitenskapelige grunnlag var brukt for å utvikle didaktisk modell (metodologisk system)	Mindre konkret om hvordan den utviklingspsykologiske forskningen om barn var brukt i periodedeling av barndom, tilrettelegging av læring hadde mer vekt på fri aktiviteter i barnets eget tempo	Den vitenskapelige grunnlag stadig fornyes ut fra nye samfunns- og internasjonale tendenser. Forskning fortsatt legges til grunn for tilrettelegging, men fokus i den er å finne optimale praktiske tilnærming i opplæring og bruke mer varierte former for samhandling med barn.	Fortsatt mindre tydelig referanser om hvilke forskningsresultater ligger til grunn for tilrettelegging av læring, men indirekte vises mer fokus på læring i formelle aktiviteter enn før, samtidig frie lek er fortsatt en viktig pedagogisk metode.

<i>Didaktiske tradisjonen innen pedagogiske tradisjonen</i>	<i>Lære- og undervisnings-teoretisk tradisjon, fokus på konkrete mål og strukturerte metoder</i>	<i>Danningsteoretisk tradisjonen, fokus på innholdet og helhetlig danning</i>	<i>Kritisk didaktikk mer fokus på relasjoner mellom kategoriene, men fortsatt bevart elementer fra undervisnings teoretisk tradisjon</i>	<i>En variant av kritisk didaktikk, fokus på relasjoner mellom didaktiske kategoriene</i>
<i>Didaktisk modell eller tenkning innen den pedagogiske og den didaktiske tradisjonen</i>	<i>Den opprinnelige variant av metodologisk system som utarbeidet ut fra viteskapelige grunnlag fra russisk forskningsinstitutt, ligner i sine prinsipper på mål-middel modell</i>	<i>Vekstpedagogisk modell, fokus på passiv pedagog rolle, barnets utvikling innefra i eget tempo og tilrettelegge utviklende miljø, frie leken og samspill mellom barn</i>	<i>Fornyhet variant av metodologiske systemet, mer fokus på sammenhenger mellom didaktiske kategorier, samtidig mer detaljerte mål og mer organiserte læringsaktiviteter</i>	<i>Relasjonstenknings modell innen kritisk didaktisk tradisjon der alle kategorier må sees i forhold til hverandre for planlegging innen stor handlingsrom ut fra sitt vide didaktiske kompetanse</i>
<i>Hvordan kode brukt innen sitt didaktiske modell?</i>	<i>Barnehagekode var brukt i mindre grad før gjennom didaktisk kategori mål på ulike nivåer. Mål om allsidig harmonisk utvikling var politisk preget, innendig av innholdet var basert på ulike sider for oppdragelse og læring å nå det målet. Eldre utgaver av programmet har gitt mange både generelle og konkrete mål innen hvert innholdsområde, hver aldersgruppe med fokus på både ferdighets-, holdnings- og kunnskapsmål.</i>	<i>Barnehagekode var brukt ut fra vekstpedagogisk tenkning gjennom kategori innholdet og ut fra barnehageperspektiv, fagområdene er en forenkling av skolefag og er presentert på prinsippet om å bygge erfaringer fra det enkle til det mer kompliserte. Målsetninger gitt med mer generelle uttrykk og generelt for hele barndomsperiode. Det er opp til pedagog å konkretisere de for sitt arbeid.</i>	<i>Det er fortsatt samme innendig av innholdet ut fra målet om allsidig utviklingen, men livslange lærings perspektiv preget det mot mer balanse mellom kategorier, de konkrete målene gitt som forslag innen større frihet å bruke de i sitt arbeid. Fri barnas lek fikk større plass i tillegg til mer organiserte aktiviteter. Alle kategorier formidlet med enda hensyn til barn, metodologisk system ble mildere og ikke så preget av målstyring som opprinnelige variant.</i>	<i>I andre utgave av rammeplan fortsatt samme bruk av kode gjennom forenkling av skolefag. Det blitt mer fokus på formelle læringsaktiviteter i tillegg til fokus på uformelle aktiviteter og frie leken. Også de generelle målsetninger og anbefaling av arbeidsmåter er mer barnetilpasset. På den måten kategori didaktiske forutsetninger har preget alle andre i den åpen og fleksible relasjons tenknings modellen.</i>
<i>Teori om lek innen de pedagogiske tilnærminger</i>	<i>Miljøorientert lek teori (strengere formen), fokus i den å påvirkning av utviklende miljø rundt barnet og bruk av lek som metode for å organisere læring av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, mindre tid for fri lek og samspill mellom barn.</i>	<i>Samspillorientert lek teori, fokus på lek og læring i samspill med andre barn, tilrettelegging av utviklende miljø mer viktig enn organisering av læringsaktiviteter, lite bruk av lek som metode for læring, mest som fri og spontan barnas eget aktivitet.</i>	<i>Fortsatt prioriteres samme teori om lek, men nå mildere og tar utgangspunkt i dialogpedagogisk tenkning. Det brukes begge perspektiver på lek, både som pedagogisk metode og samtidig settes av mer tid til barnas frie lek og samspill mellom barn.</i>	<i>Det brukes fortsatt samme tilnærming til lek og den sees i samsvar med dialog pedagogikk som vektlegger likeverdig samhandling mellom barn og voksne. Begge perspektiver på lek er vektlagt mer likt, også pedagogisk bruk av lek som metode.</i>
<i>Pedagogens rolle i barn – førskolelærer samspill</i>	<i>Pedagog hadde aktiv, tilretteleggende rolle i både tilrettelegging av utviklende miljø og lærings aktiviteter (formelle og uformelle), var god modell for barna og formidlet kunnskaper og holdninger gjennom egne eksempler og</i>	<i>Pedagog hadde passiv og observerende rolle, grep etter ved behov for hjelp, tilrettelegging av miljø var mer viktig enn organisering av formelle lærings aktiviteter, ut fra hensyn til barnas forutsetninger fra forskning var større</i>	<i>Endringer mot mer passiv og balansert pedagog rolle som er mindre aktiv og påvirkende, tilrettelegges både utviklende miljø, læringsaktiviteter og barnas frie lek og samspill like mye.</i>	<i>Endringer mot mer aktiv rolle, mer balanse mellom tilrettelegging av formelle og uformelle aktiviteter i tillegg til utviklende miljø og frie leken som var mer vekt på før,</i>

	<i>forklaring (undervisning)</i>	<i>fokus på frie lek og samspill</i>		
--	----------------------------------	--------------------------------------	--	--

7.2 Diskusjon om hvorvidt planene formidler ulike syn på barn og barndom eller handler det bare om ulike formuleringer innen samme livslange læringsperspektivet?

Gjennom analyse og drøftning innen komparativ perspektiv har jeg kommet frem til overraskende resultater, nemlig at synene på barn som primært er formidlet innen to ulike sosiopolitiske kontekster, er like i sin generelle og helhetlige tilnærming på barn. Synene på barn i hver av barnehageplanene er formidlet innen ulike kontekster, men allikevel har lignende intensjon ved å forholde seg til det livslange læringsperspektivet. Dette perspektivet forklarer lignende tendens å formidle denne helhetlige tilnærmingen på barn i mange land i verden som resultat av FN Konvensjons virkning, men det finnes forskjeller i forhold til tolkning og tilpassning av dens hovedprinsipp til egne sosiopolitiske kontekster.

Som jeg har nevnt før, var drøftning basert på de fem spørsmål som jeg presenterte i innledning. Det var vanskelig å drøfte forskjeller innen hvert spørsmål uavhengig av hverandre fordi alle tre Goodlads områder må sees i forhold i hverandre i læreplanforskning (Retvedt, 1999). Det første spørsmål er generelt og handler om å drøfte hva de ulike begrepene i uttrykk om syn på barn innebærer. Jeg nevner det også i drøftning av neste tre spørsmål som handler om de tre Goodlads områder, og i det femte spørsmål drøfter jeg bruk av lek innen to perspektiver som er sentralt i førskolepedagogikk og didaktikk.

1. Med hvilke generelle uttrykk (direkte eller indirekte) er synene på barn og barndom formidlet i hver av barnehageplanene, hvordan "barnets beste"-prinsippet og livslange læringsperspektiv var ivaretatt og konkretisert i forhold til disse uttrykk av synene innen egne sosiopolitiske kontekster?

Politiske dokumenter i form av læreplaner formidler vanligvis pedagogisk grunnsyn, verdier og holdninger om barn eller elever med generelle uttrykk på grunn av sin karakter, politiske status og viktig funksjoner for samfunnets institusjoner og konkret barnehagevirksomhet (Øzerk, 2006). Begge planene for barnehage formidler sine syn på barn med generelle uttrykk som viser til helhetlige tilnærmingen på barn i den institusjonen. Den generelle tilnærmingen er også inspirert av FN Barnekonvensjonen som er overordnet påvirket fleste land i verden og som videre konkretiserer den i deres egne nasjonale lignende dokumenter fra rangordning blant annet lover, bestemmelser, forskrifter. De dokumentene formidler videre tolkning av prinsipper og retningslinjer i Konvensjonen

som landene har ansvar å ivareta og tilpasse til egne forhold. Flere instanser og offentlige myndigheter har plikt å følge Barnekonvensjonen, den skal prege og gjennomsyre alle beslutninger og alt offentlig virksomhet som berører barn og unge, derfor er den viktig i forhold til barnehagevirksomhet på flere nivåer fra utforming av planer til realisering av dem (Scheie, 2005, Høstmælingen, 2008). Konvensjonen med sin grunnleggende prinsipp berører alle saker som har betydning for barn, men jeg bare drøfter dens påvirkning på konkretisering av prinsippet om ”barnets beste” til uttrykk av syn på barn og barndom i sine barnehageplaner og forskjeller av tilpassing av hensynet til ”barnets beste” i russiske og norske sosiopolitiske barnehagekontekster. I den sammenheng to overordnede perspektiver jeg presenterte i oppgaven før er også viktige for å drøfte forskjeller mellom to barnehageplaner. Livslange læringsperspektiv og barnehageperspektiv er de to perspektiver som er overordnet for min analyse av begge dokumentene på grunn av det preget på lignende måte formidling av intensjoner på barn og barndom i begge land med helhetlige tilnærmingen til organisering av førskolebarns liv i barnehage og hensyn til barns aldersmessige utviklingstrekk eller forutsetninger. Begge planer formidler syn på barn med to lignende generelle uttrykk, men den norske formidler det direkte, derimot russiske formidler syn på barn indirekte gjennom sitt formål om allsidig utvikling. Begge formidler to lignende helhetlige og ”sammensatte” uttrykk av synene på barn som viser til helhetlig tilnærming og begge uttrykk er ordsynonymer kan bli tolket på lignende måte.

Den norske rammeplanen formidler syn på barn direkte, den tar utgangspunkt i et ”helhetssyn på barn” og forklarer at det handler om dynamisk samspill mellom alle forutsetninger. Den også formidler videre at ”barndom er en livsfase med egen verdi” og at ”særpreget i den er samspill i lek i trygge omgivelser der barna er aktive på alle områder” (KD, 2006:12). Det russiske programmet formidler sitt syn mer indirekte gjennom formulering av sitt formål om ”å tilrettelegge utviklende miljø og fremme allsidig utvikling av alle sider ved barns personlighet med hensyn til aldersmessige og individuelle forutsetninger og forberede barnet til livet i samfunnet” (Vasiljeva, 2006). Programmet refererer til russiske Konsepsjon om førskoleutdanning 1989 (Davidov, 1989) og også formidler mer utdypet holdninger om barndoms verdi som ”unik periode i barnets liv med egen verdi for barnets personlighetsutvikling, derfor er førskoleutdannelses viktig funksjon må sikre utvikling av alle sider ved deres personlighet gjennom riktig tilrettelagt læring i ulike typer barnas aktiviteter” (Vasiljeva, 2006:5-6). Programmet fokuser ikke like mye på lek og samspill, men læring og utvikling i varierte typer aktiviteter og blant annet lek som mest tilgjengelige for barn læringsformen.

På den måten begge planer formidler lignende holdninger om barn som aktive og kontaktsøkende aktører som lærer i samspill med hverandre og voksne som tilrettelegger både utviklende miljø og

selve læringsaktiviteter med hensyn til alder og utviklingsnivå (Gunnestad, 2007). Ved nærmere tolkning av selve uttrykk og planenes forklaring for å forstå dem, viser det seg at de ligner mye og det er brukt generelle ordsynonymer som har lignende betydning generelt sett. Både helhetlige syn på barn og deres læring og målet om allsidig utvikling av alle sider ved barns personlighet handler om lignende tilnærning om å sikre og tilpasse læringsaktiviteter for å utvikle barnet som fullverdig individ og samfunnsborger, samtidig å forberede barnet til livet i samfunn.

Bruk av de valgte uttrykk skyldes de opprinnelige barnehagekontekster i hvert land. I Russland målet om allsidig harmonisk utvikling opprinnelig var ideologisk preget og begrunnet med intensjon om å utvikle fullverdige medlemmer til gamle kommunistiske samfunn. Det var mindre fokus på barnets natur, alder og hensyn til individuelle forutsetninger, men mer samfunns interesser i gode borgere. De negative, kommunistiske idealene har preget forståelse av uttrykk "harmonisk utvikling" og ble erstattet i vår nyere tid med mer human innhold med vekt på personlighetsutvikling og hensyn til nyere forskning om aldersmessige forutsetninger hos førskolebarn. FN Konvensjonen påvirket i sin tur andre egne dokumenter i rangordningen fra konsepsjonen, lover, bestemmelser til andre metodiske dokumenter som fremmer ideen om å akseptere barndoms verdi som livsfase og barn som fullverdige individer med alle rettigheter. Inspirert av de ideene fra Konvensjonen og basert på behov om å desentralisere regulering av barnehagesektor, kom det ut flere dokumenter, nye lover, bestemmelser og egen nasjonal Konsepsjon om førskoleutdanning. Den nasjonale Konsepsjonen om førskoleutdanning har tittel "Barn og samfunn" (Davidov, 1989) og var ment både som dokument som formidler statlige standarder eller retningslinjer om blant annet nye retninger i barnehagesektor og retningslinjer for utforming av nye programmer og også som ideologisk dokument som utdypet nye humanistiske holdninger om barn som individer, nye tilnærminger om å tilpasse deres opplæring og oppdragelse ut fra nyere forskning om aldersmessige forutsetninger. I forbindelse med det utdyper Konsepsjon også en personlighetsorientert modell i tillegg til den disiplinære modell for samhandling mellom barn og voksne som dominerte før.

Etter 1990 kom det en rekke dokumenter: først midlertidige, så endelige typologiske bestemmelse som fastsatt rett til å velge programmer blant mange eksisterende og ga friere formelle rammer for å bruke dem. Loven "Om utdanning" (1991) endret styringsform i barnehagesektor og fastsatt retten å velge et program blant mange eksisterende, tilføye egne endringer og lage egne programmer etter statlige standarder om dette. Det ble utgitt metodisk brev "Anbefalinger til ekspertise om utdannings programmer for barnehage i RF" (1995) som fastsatte de standardene hvis pedagoger ønsket å utvikle egne programmer. Denne endringsprosessen tok tid, førskolelærere fikk mer frihet, programmer av ny generasjon formidlet nye holdninger om barn og tar hensyn til barns aldersmessige utviklings

forutsetninger fra nytt humanistisk perspektiv. Både konsepsjon og loven formidlet nye kurs mot humanisering av mål og innhold i opplæring og oppdragelse av førskolebarn. Alt det ideologiske og politiske av holdninger har blitt tatt vekk fra programmet, samtidig som det kom mange nye programmer av ulike typer som også har samme humanistisk holdning til barn.

I Norge første forpliktende plan for barnehage kom i 1996 etter at Konvensjonen var ratifisert derfor uttrykk helhetlig syn på barn er relativt ny i politisk sammenheng og forstås i utgangspunkt i forbindelse med de perspektivene som Konvensjonen formidler. Før det eksisterte lover og mindre forpliktende dokumenter som hadde formål om å ”sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med hjemmene” (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, Barnehageloven, 1975). Holdninger om barn var ikke formidlet direkte i de dokumentene, men det er naturlig å anta at det dominerte vekstpedagogiske idealer om at barn har iboende muligheter, lærer i samspill med hverandre og pedagogens rolle for deres læring og utvikling er passiv med fokus å tilrettelegge miljø der barn finner selv det de har lyst å lære.

Livslange læringsperspektiv var brukt for å drøfte uttrykk om syn på barn i begge land. Intensjon om å sikre lykkelig barndom handler om å balansere mellom fri lek, aktiv læring i samspill med jevnaldrende og optimal måte å organisere og strukturere barnets liv for ”barnets beste”. Dette prinsippet var tolket og tilpasset til landenes forhold at det kan forstås ulikt fra første blick, men ut fra analysen handler det faktisk om samme intensjon. Synene på barn formulert ulikt, men med nærmere tolkning vises det at de er formidlet innen samme intensjon og med lignende generelle synonymer som kan bli tolket veldig likt. I begge planene ivaretatt hovedprinsipp om ”barnets beste” ut fra egne pedagogiske barnehage tradisjoner, bruk av didaktiske systemer og generelt sett egne sosiopolitiske og didaktiske sammenhengen rundt styring eller regulering av sektor.

2. Hvilke prioriteringer innen sosiopolitiske området (mellom to påvirkningsforhold) forklarer forskjeller og likheter i formidling av synene på barn i hver av barnehageplan? Hvordan barnehagekode var brukt i forhold til de to påvirkningsforhold på det området?

Under det første spørsmål drøftet jeg likheter og forskjeller mellom de generelle uttrykk som synene på barn formidlet med i hver av barnehageplaner. Det visste seg at likhetene skyldes generell lignende påvirkning av Konvensjonens grunnprinsipp, men forskjellene skyldes ulikt tolkning og tilpassning av den til egne sosiopolitiske barnehagekontekster. Under dette andre spørsmålet drøfter jeg nettopp de forskjellene og likhetene som skyldes ulike prioriteringer innen det sosiopolitiske området mellom to påvirkningsforhold som jeg presentert i første teoretiske kapitlet. De to typer påvirkningsforhold ”kunnskap” og ”sanksjon” var brukt i oppgaven i min inndelig av sosiopolitiske

området til politiske og ideologiske aspektene. Som jeg har nevnt før, aspektene er uatskillige elementer innen det sosiopolitiske området og drøftes i oppgaven i sammenheng mellom hverandre på grunn av at de overlapper og påvirker hverandre i stor grad i virkeligheten.

Det er utfordrende å drøfte prioriteringer mellom de forhold, spesielt komparativt hvilket av dem var mest betydningsfull for formidling av syn på barn og barndom i hver av planene innen to ulike sosiopolitiske barnehagenkontekster. De samfunnsmessige grunnsyn eller holdninger om barn er innbakt i både de politiske beslutningene, pedagogiske og didaktiske prioriteringene. Det formidles direkte eller indirekte, generelt eller konkret i de to plandokumentene jeg valgte som er mine analyseobjekter. Jeg sammenlignet planene i tabell i forrige kapitlet ut fra samme kriteriet og spørsmål som jeg presenterte i min analyseskjema. Her skal jeg drøfte forskjeller med utgangspunkt i den analysetabellen mellom både politiske rammer for formidling av synene og prioritering av pedagogiske tradisjoner innen samme livslange læringsperspektiv og fornyelsesperspektiv og samtidig også bruk av barnehagekode i forhold til begge aspekter på det området. Jeg har begynt å drøfte forskjeller i rangordning av dokumenter som styrer sektor i hvert land, spesielt Konvensjonens påvirkning, under forrige spørsmål. Her fortsetter jeg å drøfte forskjeller mellom ulike utformingsprosesser, statuser, handlingsrommet og funksjoner hver av planene som skyldes ulike sammenhenger de står i. Videre også drøfter prioriteringer mellom ulike tradisjoner og vitenskapelige grunnlag i formidling av holdninger på barn i begge planene.

Det er naturlig at planene er ulike på flere måter på grunn av landenes barnehagekontekster er unike i hvert land. Hver av barnehageplan som jeg analyserer har forskjellige historiske bakgrunn, var utgitt i to forskjellige, sosiopolitiske kontekster av ulike utgivelsesinstitusjoner, har ulike status, detaljeringsgrad av språk, bruker barnehagekode litt ulikt, både funksjoner, typer plan og styringsgrad er også ulike. Begge to planene var generelt preget av FN Barnekonvensjon 1989, men ideene og prinsippene derfra blitt konkretisert forskjellig. Det har jeg presentert i tabell og nå drøfter mest betydningsfulle forskjeller i tekstform. De lovene, bestemmelsene og andre dokumenter fra rangordning som var presentert i analysetabell var relevante også fordi de fastsetter forpliktende status eller har viss forhold til selve formelle barnehageplanen.

Deres forpliktende status sees i forhold til perspektiv på planer som politiske tekstdokumenter. Politiske dokumenter i form av planer for barnehagen er tekster som kan tolkes på mange ulike måter på grunn av at de formidler ofte sitt innhold og intensjoner generelt og indirekte. Det skyldes forhandlingsprosess med alle debatter og høringer som kjennetegner de karakteristiske trekk ved norske rammeplanen. Den norske rammeplan var utformet på denne måten og kan sees som typisk politisk styringsdokument som gir retningslinjer gjennom generelle språket og er eneste forpliktende

plan, den definerer mer tydelig sin forpliktende status for forskrift for loven enn det russiske program gjør. Derimot er det flere overordnede dokumenter i russiske barnehagesektor som definerer deres status, handlingsrom og fastsetter mulighet å velge programmer bland mange eksisterende.

Rammeplanen var utformet gjennom forhandlingsprosess som gjorde den til typisk konsensustekst. Den var utformet av direkte politisk statlig institusjon: den norske statenes Kunnskapsdepartementet derfor har den mer generelle språk og detaljeringsgrad som krever mer tolkning. Russiske programmet for oppdragelse og opplæring var utformet annerledes av en ikke direkte statlig og politisk utgivelsesinstitusjon, men av mer forsknings tilknyttet institutt for førskoleutdanning og var godkjent av russiske Departement for Utdannelse og Vitenskap, det satte sitt preg på detaljeringsgrad i språk og formidling av pedagogiske innhold. Det typologiske programmet har mer konkrete språk og detaljeringsgrad i beskrivelser av mål, innhold og arbeidsgrupper for hver aldersgruppe. Samtidig er det ikke like formell i formidling av sin status, men andre bestemmelser gir programmet status som ett av mange å forplikte seg til etter vurdering om dets positive sider for den konkrete barnehage. Oppsummerende hver av to mine barnehageplaner har ulik detaljeringsgrad og formidler sin status ulikt, enten i selve planen i generelle delen som rammeplanen eller andre overordnede dokumenter innenfor barnehagesektor som fastsetter programmets status og handlingsrommet for realisering av programmer. Det kan sees i sammenheng med de ulike institusjoner som har utgitt de planene.

Russiske programmet for oppdragelse og opplæring har mindre politisk tilknyttet senderinstitusjon og derfor mulig å anta at programmet var mer basert på forskningsresultater om barns aldersmessige læringsforutsetninger (også kalt vitenskapelige grunnlaget i oppgaven) i sin utformingsprosess enn på politiske forhandlinger som den norske rammeplanen. Den vitenskapelige utformingen og større detaljeringsgraden i språkformuleringer setter litt andre forutsetninger for tolkning og analyse av russiske programmets syn på barn enn norske rammeplanen.

Samtidig er det naturlig å nevne at begge barnehageplaner bruker barnehagekode på lignende måte gjennom å ta utgangspunkt i sitt vitenskapelige grunnlag eller forskningsbaserte kunnskap. I dette vitenskapelige grunnlaget inngår forskningsresultater om barns aldermessige forutsetninger som senere inngår i samme didaktiske kategori. Den kategorien didaktiske barnas læreforutsetninger er den kategorien som brukes for å tilpasse didaktisk modell til barnehagevirksomhet. Jeg har drøftet forskjeller mellom ulike didaktiske modeller under neste spørsmål.

Begge barnehageplanene er ulike læreplanene for skolevirksomhet i sitt land, men den norske rammeplan har mer generelt språk som gjør det mer vanskelig å forstå hvordan den bruker sitt barnehagekode uten å tolke dypere de generelle retningslinjer i den. Programmet bruker sitt kode mer

synlig gjennom inndelig av struktur i sju kapitler, et for hvert år eller hver aldergruppe der det beskrives innledende i hvert kapittel om de aldersforutsetningene og tilrettelegging ut fra dem for den aldersgruppe. Derimot rammeplanen som institusjonell tekst har samme tre deler som skoleplan: generelle del, pedagogiske innholdet, bruk av plan, men formidler og beskriver generelle verdier, mål og inndeling av innhold med fokus på førskoleperiode som helhet der lek og samspill prioritert framfor formelle læring av fag.

Staten formidler i barnehageplaner ikke bare holdninger om barn, men også sine intensjoner om styringsgraden av barnehagesektor, fordeling av ansvar og handlingsfriheten eller formelle rammer for pedagoger å bruke de vedtatte dokumentene for å konkretisere de i årsplaner. Hver av de to barnehageplaner styrer eller regulerer den barnehagevirksomheten i ulikt grad enten gjennom retningslinjer som norske rammeplanen eller gjennom mer konkrete råd om mål og innhold som russiske programmet. Det avhengig av den type plan de utformet som og hvilket handlingsrommet forutsetter den type plan for pedagoger. Jeg har beskrevet i teorien både rammeplan og program som type plan, samtidig klassifikasjon av barnehageprogrammer i russiske konteksten. Ut fra de perspektivene, har den norske rammeplanen større handlingsrom, men forutsetter vid og helhetlige didaktiske kompetansen. Russiske programmer har større handlingsrommet enn man kan anta ut fra dets detaljeringsgrad. Andre overordnede bestemmelser gir både mulighet å velge blant mange, tilføye endringer og tilpasse målsetninger til sine lokale forhold. Det krever litt annet type kompetanse for å kombinere, velge, planlegge ut fra mange ulike forslag, men også vid og helhetlig på litt annet måte enn norske rammeplanen. Om de bestemmelsene har jeg drøftet ovenfor innen rangordningen og under neste spørsmål drøftet ulike krav til didaktiske kompetanse hver av planene forutsetter for pedagoger. Det er knyttet til ulike beslutningsnivåer og tolkningsmuligheter ut fra de rammene planene satt for barnehagevirksomhet. Det viser indirekte til ideologiske grunnsyn når jeg har tolket hvilke didaktiske tradisjoner og modeller forutsetter de barnehage planene gjennom sine formelle rammer.

3. Hvilke forskjeller i prioritering av ulike didaktiske modeller og kravet til pedagogenes kompetanse formidler hver av barnehageplanene innen det teknisk-profesjonelle området, hvordan er barnehagekode brukt i forhold til tilpassning av didaktiske modeller til barnehagekonteksten i hvert land?

Planene formidler både landets barnehagetradisjoner og holdninger på barnas læringsforutsetninger som skal ligge til grunn for tilrettelegging av opplæring og oppdragelse i barnehagen. Barnehagetradisjonene er naturligvis ulike skoletradisjoner i hvert land på grunn av lignende bruk av barnehagekode gjennom å ta hensyn til sine vitenskapelige grunnlag om førskolebarns aldersmessige

forutsetninger. Begge planene bruker den koden men litt forskjellige måter som skyldes deres sosiopolitiske barnehagekontekster, men generelt sett er det lignende tendenser på grunn av FN Konvensjon påvirket overordnet med sine holdninger om ”barnets beste”. Også didaktiske modeller er tilpasset til barnehagekontekst gjennom hensyn til ulike vitenskapelige grunnlag, for å forstå hvilken tradisjon hver plan formidler, er det nyttig å ta utgangspunkt i de modellene og vurdere de i forhold til didaktiske kompetanse.

Som jeg har nevnt før det eksisterer tre hovedretninger i pedagogikken basert på ulike grunnsyn som er presentert i fleste pedagogiske fagbøker og er anerkjent i pedagogikk, de er: vekstpedagogisk retning, formidlingspedagogisk retning, dialogpedagogisk retning. Ut fra de tre pedagogiske retninger som dannet gjeldende tradisjon i gitt land finnes det tilsvarende tre retninger eller tradisjoner i didaktikken og modeller innen hver retning: danningsteoretisk didaktisk tradisjon (vekstpedagogisk tradisjon og modell), lære- og undervisningsorienterte didaktisk tradisjon (formidlingspedagogisk tradisjon og modell) og kritisk didaktisk tradisjon (dialogpedagogikk tradisjon og modell).

Utrykket didaktisk relasjonstenkning var brukt lenge og mye i norske didaktisk sammenheng. Den didaktiske relasjonstenkningsmodell understreker betydning av helhetlige tenkningen og handler om likeverdige og mangesidige relasjoner mellom kategoriene med fokus på stor handlingsrom og den profesjonelle, autonome læreren eller førskolelæreren. Ut fra denne modellen skal alle kategorier sees i sammenheng og i forhold med hverandre som gir stor handlingsfrihet til å tolke, tilpasse til lokale forhold og konkretisere konkrete mål, innhold, arbeidsmåter i sin planlegging og gjennomføring (Rønning, 1996). Opprinnelig den didaktiske relasjonstenkningsmodell var utviklet og presentert av Bjørndal og Lieberg (1978) i boken *Nye veier i didaktikken*. Modellen var tegnet i diamantformen der fem kanter presenterer hver didaktisk kategori og linjer i midten som forestiller stjernen viser at alle kategorier sees i forhold til hverandre, endring i en av kategori fører automatisk til endring av andre som den er knyttet til. Modellen er åpen og fleksibel og har muligheter for å ta opp i seg nye momenter ut fra pedagogens innsikt, den er ikke fastlåst i sin rekkefølge og vektlegging mellom kategoriene. Avhengig av pedagogisk grunnsyn brukes, tilpasses og prioriteres kategorier ut fra didaktiske forutsetninger: formelle, samfunnsmessige, praktiske og menneskelige (Aasen, 1994, Engelsen, 2002, Røys, 2007, Hiim & Hippe, 1998). Også mange andre læreplanforskere og teoretikere tok utgangspunkt i den modellen, videreutviklet, beskrevet og tilpasset den til ulike sammenhenger gjennom enkelte kategorier den består av, mest kategori didaktiske forutsetninger. Modellen tar utgangspunkt i dialogpedagogisk retning som også vektlegger dynamisk samspill og likeverdig dialog mellom lærere og elever.

Likeverdige, dynamiske relasjoner mellom kategoriene i modellen sees ofte i motsetning til lineære relasjoner i mål-middel modell i formidlingspedagogisk retning som planleggingsredskap der kategorier mål, metode (midler for å nå målene), effektiv tilrettelegging til læreforutsetninger og vurdering om hvor effektivt målene er nådd som var vektlagt lineært. Mål-middel modellen var konstruert av Ralph Tyler i 1949 og var brukt i land som prioriterte formidlingspedagogisk hovedretning (Lyngsnes, Rismark, 1999). Mål-middel tenkning og målstyring i den pedagogiske retningen også var videreutviklet og brukt i ulike pedagogiske sammenhenger og av ulike aktører i utdanningsinstitusjoner. Modellen var kritisert for for mye styring og for lite handlingsrom i forhold til målvalg og målpresisering, den forutsetter mindre autonom lærer eller førskolelærer som er bare funksjonær i realisering av styrende og detaljerte læreplaner. Mål-middel didaktikken kan betraktes som lukket system, på den måten at innhold, arbeidsmåter og vurdering er styrt av målene og barnas lærings erfaringer er avhengig av voksnes styrende tilrettelegging gjennom effektive læringsmetoder (Røys, 2007).

Gjennom tider og alt kritikk mot modellen, ble den mindre styrende og tilpasset til mer liberale styringsformer av sektor. Russiske metodologiske system for barnehage er en variant av mål-middel didaktisk modell, men den blitt mer dynamisk i nyere didaktisk tilnærning i barnehage enn opprinnelige varianten fra 1960-tallet. Metodologiske systemet var basert på grunnelementer fra mål-middel tenkning, det har alltid tok utgangspunkt i nyeste utviklingspsykologisk forskning om barns aldersmessige forutsetninger og var utviklet av forskere fra Førskole Institutt som tok på seg oppdrag å skrive selve program for barnehage. Metodologiske sentre fungerte som bindeledd mellom teori og praksis gjennom samarbeid mellom førskolelærere og forskere der beste erfaringer fra praksis var formidlet videre til alle ledd i førskoleutdanning, tilbakemeldinger om hvordan programmet fungerte ble formidlet først til sentrene, så gjennom dem videre for at Instituttet skal forbedre neste utgave av program. Forskere i Instituttet utviklet et metodologisk system på bakgrunn av generalisering av beste erfaringer samlet av de metodologiske sentrene (Sjølund, 1978:26). Systemet på den tiden har båret preg av mål-middel tenkning og målstyring med sin prioritering på detaljerte mål innen hver erfaringsområde, men med tiden ble mer åpen for mer dynamiske og likeverdige relasjoner mellom kategorier. Selv om programmet fortsatt inneholder mange presise mål, er kravet til didaktiske kompetansen blitt endret og handlingsrom for å planlegge ut fra de presise målene har blitt større. Fornytt metodologiske system prioriterer nå varierte læringsaktiviteter, personlighetsorientert modell i samspill mellom barn og voksne. Alle kategorier i metodologiske systemet sees nå i mer dynamisk relasjon som peker mot at den fornytt systemet kan bli knyttet til samfunnsorientert variant av dialogpedagogisk retning. På den måten helhetlige didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn er like viktige å drøfte i forhold til russiske didaktiske modellen.

Pedagogenes didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn inngår i menneskelige forutsetninger og sees i forhold til førskolelærernes kjennskap til gjeldende didaktiske modell og grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger eller Goodlads begrep forskningsbaserte kunnskap. De tradisjonene og vitenskapelige grunnlagene var formidlet på politisk nivå samtidig med at planene har visst til litt ulike handlingsrom å bruke ulike didaktiske modeller for sin realisering på andre nivåer. Neste punktet fokuserte jeg på de to typene ved Goodlads begrep "kunnskap" og så de i forhold til tradisjon og fornyelse perspektivet eller hvilke endringer i prioritering av begge typene har vært gjort etter FN Konvensjon ratifisering.

Rammeplanen formidler gjennom dette generelle språket tradisjon og vitenskapelig grunnlag som forutsetter vid didaktisk kompetanse å konkretisere og bruke. På den måten avstand mellom nivåer stor på grunn av rammene for tolkning av generelle intensjoner store, samtidig mye handlingsfrihet er overtatt til pedagogene. Arbeid med bevisstgjøring av pedagogisk grunnsyn er nødvendig for å styrke hele pedagogenes didaktiske kompetanse på grunn av stor avstand mellom ulike beslutningsnivåer. Et bevisstgjort pedagogisk grunnsyn er en sentral forutsetning for personalets didaktiske planlegging ut fra de planenes generelle formuleringer. Når norske rammeplanen forutsetter frihet å tolke og gir stor handlingsrom er det viktig at førskolelærere er bevisst på eget grunnsyn som basis for forståelse og planlegging ut fra planen. Det russiske programmet forutsetter også noe mindre frihet og annet type kompetanse å tolke og kombinere ut fra flere konkrete "forslag" blant ulike momenter. Allikevel er det viktig at russiske pedagoger har eget grunnsyn og vid kompetanse for å tilrettelegge ut fra så mangfoldige muligheter å forstå de mangesidige mål og innholds alternativer.

På den måten er det viktig å ha en til kriteriet for sammenligning som krav til didaktiske kompetanse innen det teknisk-profesjonelle området i mitt analyseskjema. Det handler om både tolkningsmuligheter (didaktisk kompetanse), planleggings- og realiseringskompetanse av formelle planen ut fra hvilken didaktisk modell forutsetter de to planene. Det handler også om hvordan og hva planenes generelle eller konkrete språk sier om hvilke førskolelærere og hvilken kompetanse de skal ha for å jobbe med planen. Pedagogenes didaktiske kompetanse og bevisstgjort grunnsyn inngår i menneskelige forutsetninger og sees i forhold til førskolelærernes kjennskap til barnas aldersmessige forutsetninger. Her overlappes den politiske formidling av intensjoner (tradisjoner og vitenskapelige grunnlag) med ideologiske aspektet. Denne pedagogiske barnehagetradisjon ifølge John Goodlad i "tradisjonellbundet kunnskap" må sees i forhold til denne "forskningsbaserte kunnskapen" eller de ulike, vitenskapelige grunnlag om barnas aldersmessige forutsetninger i begge land for helhetlig tilnærming av læring og oppdragelse. De tradisjonene og vitenskapelige grunnlagene var formidlet på

politisk nivå samtidig med at planene har visst til litt ulike handlingsrom å bruke ulike didaktiske modeller for sin realisering på andre nivåer.

Innen de ulike barnehagetradisjoner dominerer ulike didaktiske tenknings måter eller systemer. Det handler om forholdene mellom de didaktiske kategoriene. De er delene som til sammen gjør den didaktiske tenkning helhetlig og vid. Prioritering mellom didaktiske kategorier varierer med hva som oppfattet som verdifullt i en pedagogisk tradisjon. (Røys, 2007:127). Selve didaktiske kategorier er drøftet innen det substansielle området, men forholdene mellom kategoriene er like samfunnsbetinget som gjeldende pedagogiske barnehagetradisjoner. I didaktisk sammenheng brukes ulike didaktiske tenkninger eller modeller som viser forenklet relasjonene mellom kategoriene. Det er selvsagt at det er ulike didaktiske systemer i de to land.

Den nordiske didaktiske relasjonstenknings modell viser til relasjonene mellom kategoriene og er godt kjent her i Norge. Denne tenkningen er basert på vekstpedagogisk tradisjon. Den har sine røtter fra Frøbelske barnehager og asylter som etter hvert ble en etablert vekstpedagogisk tradisjon. Ut fra denne tradisjonen skal alle kategorier sees i sammenheng som gir mye større handlingsfrihet til å tolke og utforme selv konkrete mål, innhold, arbeidsmåter i lokal planlegging og gjennomføring. Derfra kommer helhetlig didaktisk tenkning. I den forbindelsen er Stenhouses perspektiv på plan som forslag er aktuelt. Det kreves allsidig og vid didaktisk kompetansen fra førskolelærere som rammeplantype forutsetter. Samtidig gis det ansvar og forpliktende ramme for å følge de generelle retningslinjer. Dette er mulig i desentralisert statlig styring. Ut fra denne pedagogiske tradisjon og bruk av barnehagekode, utformes planene for barnehage som rammeplaner. De retningslinjer har større tolkningsmuligheter enn russiske program.

4. Hvilke forskjeller og likheter vises på det substansielle området i forhold til formidling av konkrete pedagogiske innhold, målsetninger og arbeidsmåter med hensyn til barnehageinstitusjon? Hvordan barnehagekode var brukt konkret innen hver av nevnte didaktiske kategorien?

Barnas aldersmessige forutsetninger er hovedkategori i analysen fordi innen barnehage sammenheng er det avgjørende for bruk av barnehagekode. Både overordnede mål og delmålene innen innholdsområder er preget av hensyn til de aldersmessige forutsetninger ut fra barnehagekode i landet. Barnas forutsetninger som didaktisk kategori er en av analysekategoriene i mitt analyseeskjema. Der stiller jeg også relevante spørsmål om hvilket forskningsbasert grunnlag om de forutsetningene formidlet i planene. Alle kategorier må sees i forhold til hverandre, og vurdere hvordan barnehagekoder var brukt om hver av dem. Spørsmål om holdninger om barn relevant for tilrettelegging av arbeidsmåter med utgangspunkt ulike forskningsdata eller annet kunnskaps

grunnlag. Inndeling til innholdsområder var også tatt hensyn i de forutsetningene og gjort innen livslange lærings perspektiv. Ut fra hensyn til vitenskapelige grunnlag om barnas forutsetninger, er innhold inndelt som forenkling av skolefag, målene er mer personlighetsorienterte enn fagorienterte, arbeidsmåter (lek) er mer uformelle og mindre styrt av førskolelærer. Programmet bruker barnehagekoden generelt sett gjennom flere kategorier: inndeling i de erfaringsområdene er mer basert på mål for allsidig utvikling enn skolefag, målsetninger er mer personlighets- orienterte enn fagorienterte, arbeidsmåter er mindre formelt organiserte. I rammeplan er det delt i 7 fagområder, de fagområdene er sentrale i barnehagens innhold:

- 1 Kommunikasjon, språk og tekst
- 2 Kropp, bevegelse og helse
- 3 Kunst, kultur og kreativitet
- 4 Natur, miljø og teknikk
- 5 Etikk, religion og filosofi
- 6 Nærmiljø og samfunn
- 7 Antall, rom og form

Rammeplanen 2006 understreker at fagområdene ofte opptrer sammen for å realisere mål om helhetlig utvikling av barnet. De fagområdene er forenkling av skolefag, på den måten bruker rammeplanen barnehagekoden innen den kategorien gjennom inndeling av barnetilpassede innholdet til fagområder. Det viser at planen både tar den hensyn til aldersmessige barns forutsetninger og samtidig har intensjon å forberede barn til skole gjennom å gi innføring i skolefag som førskolelærere tilpasser med ulikt vanskelighetsgrad til ulike aldre, Innhold i program er delt i 7 oppdrags- eller utviklingsområder for å oppnå det målet om allsidig utvikling. De hovedområdene er:

1. Fysisk oppdragelse
2. Intellektuell oppdragelse
3. Moralsk (etisk) oppdragelse
4. Arbeids oppdragelse
5. Estetisk oppdragelse
6. Kunstnerisk oppdragelse
7. Lek-aktiviteter,
8. Forberedelse til skolen.

Innholdet i de områdene skal også realiseres komplekst, inndeling begrunnes ut fra det målet om allsidige utvikling og består av de sidene ved den utviklingen. For å bli allsidig utviklet, må barn få oppdragelse og opplæring innefor flere områder som var prioritert, definert gjennom metodologiske

system som i sin tur var basert på konkrete resultater om barns aldersmessige forutsetninger og inndeling av utviklingsstadier i barndom.

Rammeplanen formidler mer generelt målene, innholdet og bruk av lek som arbeidsmåte. Alle de kategoriene er formidlet generelt, men med hensyn til barnas forutsetninger som er en av kategorier i relasjonstenkningsmodell. Målene formulert mer med hensyn til personlighetsutvikling enn nytteorienterte, innholdet er inndelt mer forenklet enn skolefag og kalles fagområder, planen også formidler lek og læring i formelle og uformelle læringsaktiviteter. Generelt sett prioriterer rammeplanen mer "her-og-nå" perspektiv enn framtidorientering og barnets natur framfor kulturelle faglige innholdet. Samtidig livslange læringsperspektiv er også prioritert og sikrer lettere overgang og nødvendige kompetanse for å begynne på skole.

Programmet derimot formidler mer detaljert alle kategorier fra didaktiske (metodologiske) modell, også barnas aldersmessige forutsetninger beskrevet innenfor hver aldersgruppe. De forutsetningene tatt hensyn til i formulering av målene innen hver erfaringsområde som også fokuserer på personlighetsutvikling enn nytteverdi av læringsprosesser, inndelig av innholdet tar utgangspunkt i barnesentret formål om allsidig utvikling og kalles oppdragsområder, programmet også prioriterer lek og tilpassede både formelle og uformelle læringsaktiviteter. Generelt sett det prioriterer også nåtidsorientering og fokus på barnets naturlige behov framfor faglige innhold, men også forberedelse til skole et viktig område i program som viser til prioritering av livslange læringsperspektiv i tilrettelegging av læring for førskolebarn.

5. Hvilket pedagogisk tilnærming til lek prioritert i hver av barnehageplan innen den pedagogiske barnehagetradisjonen, hva er pedagogenes rolle i tilrettelegging av lek og andre læringsaktiviteter i forhold til tilrettelegging av lek og læring innen gjeldende barnehagetradisjon?

Lek er den formen som brukes i begge planer som både som arbeidsmåte og som barnas frie aktivitet, men vektlegging er ulik på voksnes aktive rolle i barns opplæring og oppdragelse. I Russland er den mer målrettet, organisert og strukturert læringsaktivitet, men samtidig settes det tid til den spontane, frie leken og uformelle samspillaktiviteter. I Norge er det mer vekt på frie lek og læring i hverdagslige aktiviteter som er ganske generelt formulert og må tolkes for å bli forstått riktig. Det legges vekt på omsorg, solidaritet, medvirkning, toleranse som i russiske forhold er fine ord som ikke mulig å tolke og realisere. Leken brukes også litt ulikt, men begge dokumentene bruker denne metoden med ulikt perspektiv som tilpasset for barns alder dominerende eller ledende aktivitet der barn lærer best, og også som lystbetont eget aktivitet mellom barn der voksnes rolle er observerende.

I barnehageplansammenheng er lekens rolle viktig både som barns egen indremotivert og lystbetont fri aktivitet og som pedagogisk metode for å fremme læring og utvikling. Ut fra barns forutsetninger, er det også andre viktige aktiviteter som kan brukes som arbeidsmåter. Ut fra de forutsetningene for barns læring i førskolealder er leken barns dominerende aktivitet og mest tilgjengelig læringsform for førskolebarn. Den har ulike og mange funksjoner for barn og kan brukes allsidig (Vygotskij, 1982, Bråten, 1996). Begge pedagogiske barnehagetradisjoner har funnet ulike måter å tilrettelegge og anvende den i sitt pedagogiske arbeid. Leken er en allsidig metode i barnehagevirksomhet som brukes både som barnetilpasset arbeidsmåte å opplære barn og samtidig også som barns eget initiert aktivitet som er mål i seg selv for barnet der barnet lærer gjennom samspill med andre barn og ting rundt ham. I den siste er voksnes rolle å tilrettelegge utviklende miljø for slik egen lek der de bruker fantasi, leker i samspill med andre barn og lærer viktige sosiale ferdigheter og språk. Førskolebarn er aktive og kreative individer, skapende og formingsaktiviteter, fysisk utfoldelse, elementer av arbeid og skoleforberedende aktiviteter er like viktig for barn som "frie leken" fri fra voksnes styring. Balanse mellom barnas frie aktiviteter og bruk av voksnes aktive tilrettelagte aktiviteter er viktig for å sikre helhetlig læring og utvikling i livslange læringsperspektiv. Det perspektivet ligger til grunn for begge planene, men formidlet med litt ulike begreper på to språk.

Lek er både typisk aktivitet for barn, lystbetont, indremotivert og frivillig aktivitet, den skjer "på liksom" hos barnet, det er mål i seg selv der barnet skaper orden og lærer å forholde seg til regler, normer, leken gir spenning, gir mulighet å uttrykke seg, bearbeide inntrykk utenfra og tilfredsstille sine behov der-og-da, samtidig har den en viktig funksjon for å forberede barnet til voksen alder og blant annet til skolens mer formelle opplæringsformer (Lillemyr, 2001). På den måten er helhetlige forståelse av lek står sentralt i førskolepedagogikk. Det er den allsidige arbeidsmåten eller læringsaktivitet for barns læring og utvikling som alle tre pedagogiske retninger prioriterer når den pedagogiske tradisjonen tilpasses barnehagekontekst. Innen de ulike tradisjonene prioriteres ulike teorier eller tilnærminger om leken: kognitive teorier om lek, personlighetsteorier om lek (psykodynamiske), miljøorienterte teorier om lek, samspills teorier om lek. Bruken av lek er ulik i disse to land fordi synet på barn er samfunnspreget. Barnehagetradisjon i landet påvirket måten de bruker lek på enten som fri lek der voksne er passive og observerer behov for hjelp eller som tilpasset barnet undervisningsform.

8 Avslutning og konklusjon

Gjennom analysen og drøftning innen komparative perspektiv har jeg kommet frem til overraskende resultater, nemlig at synene på barn som primært er formidlet i to ulike sosio-politiske kontekster i barnehageplanene er like i sin generelle og helhetlige tilnærming på barn.

Synene formidlet innen ulike kontekster, men allikevel har lignende intensjon ved å forholde seg til livslang lærings perspektiv. Dette perspektivet er lignende i mange land på grunn av generelle tendenser i verden som resultat av FN Konvensjons virkning, men finnes forskjeller innen tilpassning til egne sosiopolitiske kontekster. Både politisk sanksjon ved utformingsprosess og ideologiske kunnskap kan gjøre planene ulike. Det politiske og det ideologiske aspektet er vektlagt ulikt i landene. Det er ulikt vektlegging på politisk, ideologisk og didaktisk aspekter. De ulike aspekter og perspektiver på planene skal jeg presentere senere i oppgaven. Jeg har fokusert på det ideologiske og det didaktiske aspektet. Politiske perspektiver er mindre i fokus, med sees helhetlig innen sosiopolitiske konteksten. Planene for barnehagen til enhver tid avspeiler viktige samfunns prioriteringer i sektor ut fra landets behov og forutsetninger. Samtidig internasjonale tendenser og dokumenter har blitt stadig mer viktig. FN Konvensjon 1989 er den type dokument som påvirket barn i over 40 land der den er ratifisert. Den er generell, overordnet og blitt tilpasset i hvert land i samsvar med egne forutsetninger og prioriteringer. Generelt forplikter den landene til "å sikre barnas beste" samfunn kan gi. På den måten fører den generelt sett til større nærhet mellom russiske og norske grunnsyn og holdninger om barn selv om dette formulert på ulike måter.

Dette skyldes påvirkning av internasjonale tendenser og overordnede dokumenter som FN Konvensjon. De likhetene kan forklares ut fra at begge planene bruker generelle og "sammensatte" formuleringer innen samme livslange læringsperspektiv. Det er naturligvis noen forskjeller på andre beslutningsnivåer på grunn av tilpassning av konvensjons retnings linjer til egne sosio-politiske forhold. De konkrete ulikhetene har jeg drøftet i forrige kapittel ut fra de påvirkningsforhold som "kunnskap" og "sanksjon". Ulike kontekster innen barnehagefelt preget prioriteringer mellom de to forhold og momenter innen begge aspektene (ideologiske og didaktiske). I tillegg er det også forskjeller innen didaktiske aspektet i forbindelse av bruk av ulike didaktiske modeller på institusjonelle nivå ut fra begge "kunnskaps" typer.

Uansett de ideologiske forskjellene i utformingsmåten, egne pedagogiske tradisjonen og didaktiske prioriteringer nærmer planene seg hverandre eller mot midten fra sine ytterpunkter. De generelle tendenser er spesielt tydelig etter begge land ratifisert FNs konvensjon om barns rettigheter. Konvensjonen påvirket flere områder ved barns liv, men her i for oppgaven spesielt aktuelt dets

prinsippet om ”barnets beste” som var tolket og brukt ulikt blant annet i egne dokumenter for barnehage sektor. Endringer og nye tendenser etter 1989 for barnehage preget realisering av dette prinsippet i begge land i de nye dokumentene for barnehage. Denne felles overordnet påvirkningen har gjort planene mer like, selv om dette formidlet med noe ulike begreper, språk og med ulikt detaljeringsgraden. Begge nye planene viser generell tendens å se barn som subjekter og barndom som fase med egenverdi i livslang lærings perspektiv. Det er felles grunnlag i utviklingspsykologisk forskning, men ulike tradisjoner å legge vekt på de dataresultater i konkret didaktisk planlegging.

Det som er spennende er at tross alt deres ulikt historiske bakgrunn, nærmer seg hverandre i vår tid fra sine så ulike røtter. Den norske planen stammer fra vekstpedagogisk tradisjon. Fokus før var på fri utfoldelse, spontane opplevelser, fri lek og ingen formell læring for å la barn være lykkelig og fri. Nye tendenser viser at voksenrolle begynner å bli viktig. Voksne blir mer aktive i organisering av barns liv fordi det viste seg det har positiv effekt på utvikling og læring. Lek og læring sees som viktige for barn. Det er mer fokus på å tilrettelegge leken og på læring i samspill med andre. I Russland er det motsatt voksnes rolle var sterkere før. Nye tendenser om humanisering av mål og innhold fører til mer balansert bruk av begge perspektiver på lek. Det innebærer at det aksepteres barndomsverdi og dets betydning for barnets personlighets utvikling slik at voksnes påvirkning blir mer balansert i forhold til barns behov og forutsetninger for å bruke varierte former for læring.

Selv om hver av barnehageplan har ulike historiske bakgrunn og skrevet på ulike språk, formidler de lignende intensjoner om helhetlige tilnærmingen til barn. De bruker generelle uttrykk som ved nærmere tolkning kan sees som synonymer og tar utgangspunkt i samme livslange læringsperspektiv på barn. Hovedsakelig likhet mellom formidling av grunnsyn forklares felles påvirkning av grunnprinsipper fra FN Konvensjonen. Begge planene har fokus på lek, samspill, dialog og læring ut fra hensyn til førskolebarns aldersforutsetninger.

Begge planene har funnet balansegang i holdninger og barn og deres barndom. Voksnes aktive tilretteleggende rolle har blitt mer viktig i Norge ut fra sin holdning om barndom som ”fri fra voksnes styring” periode. Derimot voksnes tilretteleggende rolle blitt mindre dominerende og formidlende i Russland, vises tendenser mot endring av tradisjonelt holdning om barndom som ”å forberede til livet” periode til friere barns livsvilkår. Viktighet for ”å ruste” barn for livet senere, skoleforberedelse er like aktuelt i begge land. Samtidig det aspektet mer balansert med å ta være på barndommens erfaringer og opplevelsene. Det er lignende generelle tendenser i den balansegang, men litt ulike formuleringer om hvordan dette uttrykt og kan bli tolket ut fra de ”sammensatte” formuleringer. Uansett forskjellene i handlingsrommet de dokumentene setter for barnehage personalet, er lignende intensjoner om å sikre ”barnets beste” vilkår i livslange læringsperspektivet.

Litteraturliste

1. Aasen, J. & Engen, T.O. (red.)(1994): *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforlaget.
2. Alvestad, M. (2004): *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
3. Alvestad, T. (red.)(1999): *Utfordringer og muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
4. Arbeidsgruppe.(2005): *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe for kvalitet i barnehagesektoren til BFD*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
5. Arneberg, P. & Overland, B. (red.)(2003): *Pedagogikk. Mangfold og muligheter*. Oslo: N W Damm & Søn. 1.opplag.
6. Balke, E. (1995): *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
7. Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehagen (1995)* Oslo: Rundskriv Q-0903B
8. Bastiansen, A. (1994): *Barndom og profesjonell omsorg*. Oslo: Tano.
9. Bereday, G.Z. (1964): *Comparative method in education*. New York. I: Skrindo, M. (1965): *En komparativ analyse av læreplanene i historie i norsk og svensk 9-årtlig skole*. Oslo: Universitet i Oslo. Hovedoppgave i pedagogikk.
10. Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (red.)(2007): *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
11. Bjørndal, B. & Lieberg, S.(red.) (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
12. Brekke, M. (red.)(2006): *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
13. Bråten, I. (red.)(1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
14. Bolotina, L.R, Baranov, S.P, Komarova, T.C (red.)(2005): *Doskolnaja pedagogika (Førskole pedagogikk)*. Moskva: Kultura, Akademisk Prosjekt.
15. Davidov, med fl. (red.)(1989): *Barn og samfunn. Konsepsjon om førskoleutdanning*

16. Eik, L.T. (2003): *Lekende læring og lekende lek på småskoletrinnet*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
17. Egorov, C.F., Likov, S.V., Volobueva, L.M. (red.)(2001): *Vvedenie v instoriu doshkolnoj pedagogiki (Innføring i historie om førskolepedagogikk)*. Moskva: "Akadedia".
18. Engelsen, B.U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
19. Engelsen, B.U. (1995): *Læreplananalyse og analytisk kompetanse*. Norsk pedagogisk Tidsskrift, 15, 1, 2-10.
20. Engelsen, B.U. (2002): *Kan læring planlegges. Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 4.utgave, 2. opplag.
21. Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
22. Fagerli, O., Lillemyr, O.F., Søbstad, F.(2000): *Hva er førskolepedagogikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
23. FNs Konvensjon om Barnets rettigheter (1991): Oslo: Barne- og familiedepartementet.
24. FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet (2005): Oslo: Senter for menneskerettigheter ved Det juridiske fakultet, UiO.
25. Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1982): *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
26. Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
27. Gundem, B.B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
28. Gundem, B. B. (2004): *Mot ny skolevirkelighet? Læreplan i et sentraliserings- og desentraliserings perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
29. Gunnestad, A. (2007): *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. utgave.
30. Goodlad, John I. m.fl. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

31. Haug, P. (1995): *Om politisk styring av utdanningsreformer*: I Skram, D. (red.)(1995): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småbarnspedagogikk*. Oslo: Tano
32. Hiim, H. & Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
33. Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano. 3. utgave.
34. Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D.P. (1989): *Barn i lek og aktiv læring. Pedagogisk håndbok for barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
35. Holthe, V.G. (1998): *Profesjonalisering av barneoppdragelsen. Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Oslo: Tano Aschehoug.
36. Horrigno, K.J., Nylehn, B. (2004): *Samfunns faglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
37. Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S., Sandberg, K. (red.)(2008): *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
38. Jacobsen, K. (2002): *Barnehagen i Norge: forum for meningsskapning?: en kritisk dokumentanalyse*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, 2002 nr.28, Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
39. Johnasson, B. & Rockstrøm, M. (1985): *Barnehagens pedagogiske rolle*. Oslo: Tano.
40. Korsvold, T. (1998): *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
41. Kunnskapsdepartement (2005): *Lov 17.juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departements merknader til bestemmelsene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
42. Kunnskapsdepartement (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika
43. Lillemyr, O.F. (red.)(1990): *Kompetanse og selvutvikling. Førskolebarns utvikling av kompetanse i samspill med kultur og miljø, ved overgangen barnehage/skole*. Trondheim: Dronning Maud minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
44. Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (1993): *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.

45. Lillemyr, O.F. (2001): *Lek på alvor: førskolebarn og lek - en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
46. Lillemyr, O.F. (2004): *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug. (2004).
47. Lindqvist, G. (1997): *Lekes muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
48. Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2003): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Akademisk Forlag AS. 4. opplag
49. Moser, T. & Pettersvold, M.(red.) (2008): *En verden av muligheter: fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
50. Moser, T. & Røthle, M. (red.)(2007): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
51. Pettersen, R. (1990): *Fornyelse i barnehagen. Innføring i pedagogisk utviklingsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
52. Pramling, I.S. & Carlsson, M.A. (2009): *Det lekende lærende barnet i en utviklings psykologisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
53. Rese, M. med fl. (red.)(1984): *Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
54. Ressem, T. (1986): *Lek for livet! Om rollelek i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
55. Retvedt, O., Skoug, T. & Aasen, S.F. (1999): *Erfaring med innføring av rammeplanen for barnehagen*. Rapport 16/99. Hamar: Høyskole i Hedmark.
56. Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. utgave.
57. Riktor, M. (1992): *Hvordan kom Lions Quest inn norsk skole? En analyse av læreplanprosessen bak valget av undervisningsprogrammet Lions Quest som ledd i lærernes etterutdanning*. Hovedoppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo
58. Rønning, G.S. (1996): *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
59. Røys, H. (1997): *Didaktikk i tanke og handling. En innføring i didaktisk tenkning i arbeid med barn*. Oslo: Tano Aschehoug.

60. Røys, H. (2007): *Pedagogikk i barnehagen. Grunnbok for førskolelærere*. Notodden: Damm & Søn, 1.opplag
61. Øzerk, K. (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Oplandske bokforlaget. Revidert utgave.
62. Scheie, M. (2005): *FNs barnekonvensjon: Fra visjon til kommunal virksomhet*. Oslo: Norsk senter for menneskerettigheter ved Universitet i Oslo.
63. Skram, D. (red.) (1995): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Oslo: Tano.
64. Skrindo, M. (1965): *En komparativ analyse av læreplanene i historie i norsk og svensk 9-årtlig skole*. Oslo: Universitet i Oslo. Hovedoppgave i pedagogikk.
65. Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to curriculum Research and development*. London: Heineman.
66. Strand, T. (1996): *Etos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
67. Strømnes, M. (1971): *En kritisk læreplananalyse*. Oslo: Lærestudentenes forlag
68. Søbstad, F & Leinum, B. (red.)(1997): *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken*. Oslo: Tano Aschehoug.
69. Sjølund, A. (1978): *Sovjetisk børnehavepædagogik*. København: forlaget Børn & unge.
70. Vasiljeva, M.A., Gerbova, B.B, Komarova, T.S. (red.)(2006): *Programmet for oppdragelse og opplæring i barnehage*. Moskva: Utdannings- og vitenskapelig departement av Russiske Federasjon. 4. redigert utgave.
71. Vedeler, L. (1999): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
72. Vedeler, L. (1994): *Integreting i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave
73. Vygotskij m. fl. (red.)(1982): *Om Barnets psykiske utvikling. En artikkelsamling*. København: Nyt Nordisk Arnold Busck.
74. Åm, E. m. fl. (1984): *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Beskrivelse av den russiske program

Beskrivelse av den russiske programmet.

- aldersdelt. Kapitler per aldersgruppe med samme struktur bare malene gradvis vanskeligere og bygges på alderspesifikke karakteriske trekk/ psykisk og fysisk utviklingsnivå.

I hvert kapittel gitt:

1. Karakteristikk av psykisk, fysiske milepæler

2. Generelle og spesifikke oppgaver/mål for oppdragelse og læring

3. Spesifikke prinsipper å organisere livet/timeplan/regime/rutiner der det tatt hensyn til å forme nødvendige forestillinger, livsviktige evner og ferdigheter i prosess av opplæring og disse evners utvikling i hverdagslige liv.

- beskrevet innhold til fest- og fritids aktiviteter
- satt opp cirka nivå hva barna skal kunne til slutt av året
- gitt litteratur, musikk, tekster, didaktiske og aktive leker som anbefalt i pedagogisk prosess
- cirka regime, rutine, timeplan for hver gruppe (sovn, mat)
- til slutt gitt liste av lek-lekser aktiviteter (antall og innhold)

4. Fysisk utvikling/oppdragelse. Mål, fysiske gjennomsnitts parametere, fysisk helsemessig arbeid (mål), fysisk kultur aktivitet – mål om ferdigheter om å utvikle god fysisk helse, oppdragelse av kultur-hygieniske evner

5. Intellektuell oppdragelse/utvikling. Sanser utvikling (oppfatte form, objekter, farge), barnet og verden rundt – mål om å gi forestillinger om ting prosesser av samfunns liv, natur, økologisk oppdragelse.

5a. Utvikling av tale. Utviklings språklig miljø, utvikling av ordforråd/vokabular, grammatikk, flytende tale

5b. Forming av matematiske forestillinger. Mål om å lære om formen, antall og telle, størrelse, orientering av kropp i rom, relasjoner, orientering i tid.

6. **Moralsk oppdragelse.**

7. **Arbeidsoppdragelse**

8. **Kunstnerisk oppdragelse.**

9. **Kunstnerisk-estetisk oppdragelse.** Mål om å gi kunnskap om kunst, litteratur, kultur

- estetiske utviklings miljø.
- kreativ aktivitet – om å se det vakre i naturen
- utvikle ferdigheter, evner å skape ting: tegne, modellere, lime, konstruere, håndarbeid, musikal evne (høre, synge, danse, bevege seg), kultur fritidsaktivitet (.....)

10. **Lek aktivitet.** Ulike typer lek.

4-10 – de 7 områder i programmet.

11. **Forberedelse til skolen.**

Vedlegg 2

Beskrivelse av den norske rammeplan

Rammeplanen er delt i tre deler

Del 1 Barnehagens samfunnsmandat

Denne delen fokuserer på barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Dette ses i nær sammenheng med barnehageloven. Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklingsmuligheter i nært samarbeid med barnas hjem. Barns medvirkning er et område som er sterkere vektlagt i forhold til den gamle rammeplanen. Dette er i samsvar med FNs barnekonvensjon som understreker barns rett til å si sin mening i alt som vedrører det. Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap hvor en tar hensyn til alder, kjønn, funksjonsnivå, etnisk og kulturell bakgrunn.

Del 2 Barnehagens innhold

Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. 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. Barn er også sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring.

Barnehagen skal se omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng. Barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet er medskaper av egen kultur.

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 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.

Fagområdene er:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Natur, miljø og teknikk
- Antall, rom og form

Fagområdene vil sjelden opptre isolert. Flere områder vil ofte være representert samtidig i et temaopplegg og i forbindelse med hverdagsaktiviteter og turer i nærmiljøet. For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar. Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med. Hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan.

Del 3 Planlegging og samarbeid

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning. Barnehager er en del av kommunens helhetlige tilbud til barn og foreldre. Det er derfor viktig at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen. I den delen er formidlet at barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til skole.

Den beskrivelse er brukt fra Kunnskapsdepartements nettside (www.dep.no) når det formidles endringer fra rammeplanen 1996.